

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTE E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Pedro Henrique Gomes da Silva

O QUE ME CONTARAM AS ESTRADAS DO BRASIL

Reflexões de um viajante sobre a Licenciatura em Artes Cênicas

Ouro Preto

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTE E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Pedro Henrique Gomes da Silva

O QUE ME CONTARAM AS ESTRADAS DO BRASIL

Reflexões de um viajante sobre a Licenciatura em Artes Cênicas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas.

ORIENTADORA: Prof. Ms. Bárbara de Souza Carbogim

Ouro Preto

2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Pedro Henrique Gomes da Silva**

**O que me contaram as estradas do Brasil: reflexões de um viajante sobre a licenciatura em Artes Cênicas**

Membros da banca

Bárbara de Souza Carbogim - mestrado - Universidade Federal de Ouro Preto  
Itamar Salviano Borges de Araújo - graduação - Universidade Federal de Ouro Preto  
Elvina Maria Caetano Pereira - doutorado - Universidade Federal de Ouro Preto  
Rodrigo Carvalho Marques Dourado - doutorado - Universidade Federal de Pernambuco

Versão final

Aprovado em 12 de dezembro de 2019

De acordo

Professor (a) Orientador (a) Bárbara de Souza Carbogim



Documento assinado eletronicamente por **Barbara de Souza Carbogim, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/12/2019, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0029867** e o código CRC **65F380D4**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.204212/2019-70

SEI nº 0029867

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

Dedico este trabalho aos irmãos e irmãs que nasceram sob o mesmo céu que me viu abrir os olhos, e a todos os que amam as terras brasileiras.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiros são para todos os que vieram antes de mim, e em especial, a duas pessoas que nunca me conheceram em vida, mas que me acompanham desde sempre: Antônio Ribeiro Fialho (*in memoriam*) e Ana Rosa Leite (*in memoriam*), os bisavós que mesmo desencarnados ainda me ensinam sobre responsabilidade, consciência e amor. Ainda no sangue, agradeço aos avós que conheço, Kenau Fialho Costa e José Gomes da Silva; aos meus pais, Heloisa Fialho Costa e Antônio Gomes da Silva, e aos meus irmãos, Ana Carolina, Caio Augusto e Amália Gomes da Silva, que tornaram este sonho possível.

Agradeço a cada um dos funcionários das escolas em que estudei do ensino infantil ao superior, incluindo meus professores. Agradeço a todos os colegas e amigos da Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Pernambuco, dentre todos, principalmente aos que me consolaram na solidão e na tristeza. Especialmente gostaria de agradecer a Lu, Josi e Reginaldo, da UFOP, pela parceria, afeto, saudade e preocupação pelos meus percalços nesse Brasil.

Por me conduzirem ao longo de todas as estradas que percorri, agradeço enorme e enternecidamente a cada um dos motoristas de ônibus e funcionários dos guichês de viagens rodoviárias brasileiras. Graças a vocês descobri o amor imenso que tenho pelo meu país. Agradeço a Michelly, por ter pensado em Pernambuco.

Agradeço a todas as instituições que me receberam para estágio, em especial ao Centro de Educação Municipal Padre Avelar, Escola Municipal de Arte João Pernambuco e IFPE. A todos os colegas de trabalho da Ajayô Teatro em Pé fica minha gratidão por dividirem salas de ensaio, palcos e ruas comigo. Com vocês cresci e espero ter aprendido. Ao Coletivo de Artistas de Teatro em Ouro Preto (CATOP) e todos os grupos, trupes, companhias, coletivos, coletivas e ajuntamentos cênicos na cidade, vida longa. Ao Grupo Arte em Movimento (GAM), vida longa.

A todos os artistas, mestres e mestras dos saberes populares de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e todo Brasil, minha profunda admiração e respeito.

A Deus, aos orixás e à espiritualidade amiga que me acompanha. A Exú, Oxalá e Iemanjá, sem os quais eu nada seria.

## SUMÁRIO

ARTIGO 1	6
<i>MOTRIZES CULTURAIS E INTERLOCUÇÕES PEDAGÓGICAS: A PERFORMATIVIDADE DA CORTE DE MARACATU E O ENSINO DE TEATRO NA REDE BÁSICA DE ENSINO</i>	6
ARTIGO 2	37
<i>RELATOS DE VIAGEM: A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES CÊNICAS</i>	37
ARTIGO 3	69
<i>FORÇA, LIBERDADE, JUSTIÇA E VINGANÇA: O FEMINISMO DE ESTUDANTES DO IFPE CAMPUS RECIFE E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO TEOGONIA (2018)</i>	69

## ARTIGO 1

### **MOTRIZES CULTURAIS E INTERLOCUÇÕES PEDAGÓGICAS: A PERFORMATIVIDADE DA CORTE DE MARACATU E O ENSINO DE TEATRO NA REDE BÁSICA DE ENSINO**

Pedro Henrique Gomes da Silva

#### RESUMO

O presente artigo busca, em um primeiro momento, apresentar tensões identitárias de caráter étnico-racial e religioso observadas em sala de aula a partir de experiências de estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). As experiências apresentadas ocorreram no Centro de Educação Municipal Padre Avelar (CEMPA) no ano de 2017, no município de Mariana, em Minas Gerais. Tendo em vista a percepção de recorrentes ofensas racistas, bem como um caso de intolerância religiosa, o planejamento de aulas do estágio foi elaborado com propostas de práticas reflexivas sobre questões étnico-raciais. Após perceber que determinadas *motrizes culturais* poderiam agir como eixo de um processo de ensino-aprendizagem em teatro com este propósito de reflexão, foi desenvolvida uma ação educacional que se pautou na *performatividade* da corte real do cortejo de um maracatu nação.

Palavras-chave: Maracatu Nação. Motrizes Culturais. CEMPA. Pedagogia do Teatro. Performatividade.

*“Quando nossos tambores zuou  
e a dama de passo girou  
meu estandarte brilhou, porque sou nação nagô  
(meu estandarte brilhou, porque sou nação nagô)*

*Vem Nação Estrela Brilhante cantar  
bate forte nossos tambores  
rufa caixa, mineiro e ganzá.  
Joentina, Erondina, não deixe o tambor se calar,  
(Joentina, Erondina, não deixe o tambor se calar)”.*

*(Nação Estrela Brilhante de Recife)*

## 1. AO LONGE SE OUVI UM TAMBOR – OS PRECEDENTES DE UMA PROPOSTA

O graduando entra na sala de aula da escola onde realizará estágio curricular pela primeira vez. Acompanhado pela professora regente, é apresentado aos estudantes da instituição municipal de ensino e passa a acompanhar as aulas de arte e as atividades da escola, observando principalmente as relações entre os estudantes e o corpo docente. O estagiário e quase todos os professores da escola são brancos. Os alunos, em sua grande maioria, são negros.

A autora Nilma Lino Gomes traz, em seu artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil* (2005), que os marcadores fenotípicos e sociais que distinguem os brasileiros entre brancos e negros são popularmente conhecidos como “raça” e em grande parte dos contextos, quando se dirigem a pessoas negras, o termo adquire um caráter pejorativo.

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005, p. 49)

Estes marcadores étnico-raciais já podem nos dizer muito sobre as relações estabelecidas, de modo geral, na comunidade escolar, que refletem configurações sociais postas também fora da escola: de pronto, podemos notar que em sala quem geralmente ocupa uma posição de poder, como a docência, é um grupo com características positivadas socialmente (os brancos e sua branquitude) que se coloca perante um grupo com características socialmente negativadas (os negros e sua negritude) e tido como minoria, apesar de figurar como a maior parte da população nacional<sup>1</sup>. É fato que as posturas discriminatórias da sociedade brasileira estão tanto fora quanto dentro do meio escolar, como veremos ao longo deste trabalho.

O mais comum é que imaginemos pessoas brancas sendo agentes diretos do preconceito e da discriminação racial. Podemos facilmente imaginar situações em que elas digam ofensas, caçoem ou mesmo agridam pessoas negras, mas essa discriminação, chamada de discriminação direta, é talvez a parte menos comum e menos problemática da questão do racismo no Brasil.

---

<sup>1</sup> De acordo com dados do IBGE, no último censo populacional realizado em 2010 a população brasileira era composta, por 50,74% de pessoas negras e 47,73% de pessoas brancas. A população negra envolve as pessoas consideradas pretas e pardas pelo censo. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>> Último acesso em: 01 de nov. 2019.

A introdução e perpetuação de valores morais e estéticos brancos na comunidade negra, o processo histórico de branqueamento da população negra, e a discriminação indireta praticada por empresas e instituições, também conhecida por racismo institucional, são mais comuns e talvez mais perversos pelo fato de poderem acontecer de formas diversas, sutis e veladas, e muitas vezes não serem vistos como um problema entre a comunidade branca (GOMES, 2005, p. 56).

Situações como estas se deram durante a experiência docente que inspirou a reflexão que permeia este artigo. Enquanto cursava a disciplina de estágio de observação, durante o curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto, presenciei estudantes negras caçoando do cabelo de outra por estar em processo de transição capilar, outros sendo intolerantes com uma professora candomblecista e outros ainda – também negros – tecendo comentários ofensivos com outro estudante por ter a pele mais retinta que a deles. Nas palavras de Gomes, “Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros” (GOMES, 2005, p. 48).

A instituição de ensino em questão é o Centro de Educação Municipal Padre Avelar (CEMPA), escola da cidade de Mariana, em Minas Gerais. De acordo com dados do IBGE, 67,26% da população marianense era composta por pessoas negras (dados que somam 18,21% de pretos e 49,05% de pardos) <sup>2</sup> no ano de 2010. É alarmante notar, que em uma escola majoritariamente negra, em um município majoritariamente negro, expressões de racismo e discriminação racial fossem corriqueiras entre esses estudantes.

Foi a percepção de situações como estas que me levou a refletir sobre como eu poderia desenvolver o meu trabalho com o ensino de teatro no ambiente escolar de maneira que, através das interlocuções pedagógicas necessárias, certas *motrizes culturais* pudessem agir como eixo de um processo de ensino e aprendizagem antirracista e que versasse, para além de outras questões, também sobre o reconhecimento e a valorização da cultura popular brasileira<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Ibid

<sup>3</sup> De acordo com os PCN para a disciplina Arte, alguns dos objetivos do ensino desta disciplina no Ensino Fundamental são: “Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas; Identificação e valorização da arte local e nacional; Atenção, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural; Reconhecimento da importância de freqüentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes. [...]; Sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humanas, veiculadas por manifestações artísticas, Atenção ao direito

## 2. CULTURA POPULAR E IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Antes de definir o conceito de *cultura popular*<sup>4</sup>, vale destacar alguns apontamentos trazidos pela autora Marianna Monteiro em seu livro *Dança Popular: Espetáculo e Devoção*. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a diferenciação entre culturas nas categorias de “erudita” e “popular” já ocorria na Europa Moderna, contemporânea às Grandes Navegações e ao processo de colonização da América; logo, esta distinção entre “as culturas” fez parte da formação da sociabilidade no território brasileiro desde o início de sua invasão pelos europeus no século XVI. Essa diferenciação se baseava na existência de uma tradição cultural letrada, transmitida na Europa através de universidades, igrejas e mosteiros, e outra iletrada, de caráter oral, que vicejava através de artistas de rua e atos de fé católica não canônicos realizados por pessoas menos abastadas da sociedade portuguesa. Esta última passa a ser vista com maus olhos pelos representantes da primeira, como supersticiosa, herética ou vulgar. Para Marianna Monteiro,

no caso deste estudo, os processos formativos das danças populares brasileiras são compreendidos como parte integrante da expansão do Estado moderno português, entre os séculos XVI e XVIII: A polarização entre cultura popular e cultura erudita se dá no quadro da expansão mercantil portuguesa, acompanhada do deslocamento de grandes contingentes humanos na constituição da mão de obra escrava e da expansão cultural letrada pela via da catequese. (MONTEIRO, 2011, p. 30)

Por conta de se estabelecer neste sistema de polaridade, o termo “cultura popular” se viu ligado aos fatos culturais que, ao contrário da lógica erudita, não atendem às premissas da autoria, sendo construídos e transmitidos através da tradição, geralmente de maneira oral e/ou por uma parcela iletrada do povo. Entretanto, ainda segundo a autora, “O conceito de cultura popular apresenta-se, além disso, impreciso pela própria variedade das manifestações que pretende descrever” (MONTEIRO, 2011, p. 30).

---

de liberdade de expressão e preservação da própria cultura”. (BRASIL, 1997, p. 61). Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na mesma etapa e área do conhecimento, dentre as competências específicas a serem desenvolvidas a primeira é “Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades”. Também consta “Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte” (BRASIL, 2017, p. 198).

<sup>4</sup> Para este trabalho, assumindo que os fatos culturais não podem ser pensados ou analisados separadamente da significação que seus praticantes lhe concedem, encaramos o conceito de cultura com base no que diz Antônio Augusto Arantes em *O que é cultura popular?*, onde resume que: “Em se tratando de vida social, a cultura (significação) está em toda parte. Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos *cultura* [grifo do autor]”. (ARANTES, 2012, p. 35)

Monteiro também evidencia três fatores que tornam – para além de aproximações históricas entre setores eruditos com as práticas populares, e vice-versa – “ainda mais difícil enxergar uma rígida separação entre as duas culturas: a popular e a erudita, a cultura oral e a letrada” (MONTEIRO, 2011, p. 32). Seriam eles: a decadência do poder monárquico na América Portuguesa, a laicização do estado e o estabelecimento de uma população de massa – pertencente a classes sociais intermediárias de profissionais liberais.

Até a ocasião da fuga da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, o governo de Lisboa proibiu na sua colônia americana a produção de manufaturas, como a indústria gráfica e a produção de jornais, dentre outros motivos, pelo grande receio da minoria branca a respeito do letramento e possíveis sublevações da população escravizada. Uma vez que a maioria dela já era oriunda de sociedades ágrafas, organicamente os negros em território brasileiro transmitiam seus saberes e cultura através da tradição oral. A oralidade e o impedimento do acesso universal à construção erudita de conhecimento moldaram a ideia de que a produção cultural negra do país seja necessariamente de cultura popular, o que não é verdade.

As práticas culturais que Marianna Monteiro chama de danças populares Zeca Ligiero irá chamar de performances, no sentido antropológico do termo<sup>5</sup>. Os dois autores concordam que estas práticas culturais estão intimamente ligadas ao processo de formação populacional do Brasil, profundamente marcado pela presença negra desde seu passado colonial.

Como Monteiro destaca, atualmente se tornam cada vez mais tênues e difíceis de propor limites discerníveis entre cultura erudita e popular. Grupos centenários de cultura popular, renomados por sua “tradição”, como o maracatu Estrela Brilhante do Recife (1906), oferecem cursos em suas sedes, realizam ações educativas em escolas e compõem músicas cuja autoria pode ser atribuída a pessoas em particular (como os mestres Walter e Fabinho). Enquanto algumas opiniões mais conservadoras podem assumir que certos grupos estejam passando por um processo de descaracterização, é mais cabível levar em consideração o caráter mutável da própria cultura, cujos membros desenvolvem estratégias alternativas para se adaptar aos modos como se configuram as relações culturais a partir da modernidade tardia e da intensificação do

---

<sup>5</sup> Em *Corpo a Corpo: estudo das performances brasileiras* (2011), Ligiero assume que o termo *performance* não está ligado à forma artística da *performance art*, mas sim enquanto “apresentação, celebração ou representação” (LIGIERO, 2011, p. 13), atrelando-se ao sentido antropológico do termo, que Richard Schechner designa enquanto “execução de uma ação” e Victor Turner propõe enquanto “comportamento expressivo”. As práticas abordadas por Ligiero, nas quais se enquadra o maracatu nação, também serão tratadas no livro pela denominação de “performances culturais”.

processo de globalização, que multiplicam os espaços onde a cultura popular possa se desenvolver, mesmo que seja em espaços acadêmicos e eruditos como o meio universitário.

Levando em consideração que no ambiente do ensino superior são desenvolvidas pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, e que nas instituições federais podemos encontrar projetos de extensão com os mais variados enfoques, encaramos que o aluno de uma universidade federal no Brasil pode dispor de inúmeras possibilidades de trocas interpessoais; seja com colegas, professores, funcionários das instituições ou com o público alvo das ações extensionistas.

Tomemos por base agora uma experiência pessoal. Durante os meus primeiros dois semestres enquanto estudante da Universidade Federal de Ouro Preto participei do projeto de extensão Grupo Rosários, em que estudávamos danças populares e, a partir delas, montávamos espetáculos cênicos. Durante o período em que fiz parte do grupo, além do propósito inicial de pesquisa, montagem e apresentação artística, ainda havia uma vertente do projeto que ministrava aulas de danças populares em escolas da rede pública de ensino de Ouro Preto. Foi durante minha participação no projeto que pude entrar em contato com o campo do conhecimento que mais tem pautado nos últimos semestres a minha trajetória acadêmica: o estudo das danças e outras formas de artes cênicas da cultura popular brasileira.

Em 2017, concomitantemente às minhas experiências de estágio docente, participei de outro projeto de extensão chamado Percussão e Diversidade Étnico-Racial (PoDER). Vinculado ao Departamento de Música da UFOP, o projeto oferecia oficinas de percussão ministradas pelo mestre de cultura e Tata de Inkisse<sup>6</sup> Itamar Bambaia. À época, a musicalidade que estava sendo praticada era a do maracatu nação, que será contextualizada mais adiante.

É interessante de se pensar que, antes de ingressar na universidade, nunca havia estudado nenhum conteúdo sobre aspectos da cultura popular brasileira, mesmo sendo egresso de uma escola particular do estado de São Paulo, onde os índices de qualidade educacional tendem a obter médias elevadas e a ser considerado “de qualidade”, se comparadas ao resto do país<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Nomenclatura que designa o sacerdote de candomblé da tradição Angola, equivalente à função que designa o termo “babalorixá” para o candomblé de tradição Ketu. Itamar atende pelo nome ritualístico de Gitalambô de Gongobila.

<sup>7</sup> De acordo com dados do INEP de 2017, o estado de São Paulo obteve a terceira maior pontuação entre os estados brasileiros no âmbito do 3º Ensino Médio, com 4.2 pontos. Não alcançou sua meta de 5 pontos e ficou abaixo das médias dos estados do Espírito Santo e Goiás, que alcançaram respectivamente 4,4 e 4,3 pontos. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, empata em primeiro lugar junto a Goiás, com 5.3 pontos, também não alcançando sua meta

Todas as vezes em que aprendíamos algo sobre arte ou cultura era a partir de uma visão erudita destes conceitos, e praticamente sempre, de uma premissa eurocêntrica ou anglo-saxã, o que ignorava inclusive princípios defendidos por legislação federal (vide os Parâmetros Curriculares Nacionais e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>8</sup>), como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na escola.

É sabido que no país o índice de ingresso de alunos da rede pública ao nível superior de ensino é baixo. Pela precarização da rede básica de ensino público no Brasil<sup>9</sup>, muitos são reprovados nos vestibulares ou – por diversas razões – nem mesmo chegam a prestar essas provas, o que alija estes jovens das experiências de aprendizagem e convivência interpessoal específicas que o ambiente universitário pode oferecer.

Se um aluno não se encontra em um ambiente em que viva e/ou produza cultura popular, se na educação básica não conhece e aprende a valorizar esta produção cultural – levando em conta o fato de a lei 13.415/2017 tirar a obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio – e se ele tem poucas chances de ingressar no ensino superior (para, quem sabe como eu, então ter acesso a estes conteúdos), temos aqui uma população discente que apresenta grandes chances de tomar

---

de 5.6 pontos. Já para o 5º ano do Ensino Fundamental, São Paulo obteve a maior média nacional, de 6.6 pontos, superando sua meta para o ano, que era de 6.3 pontos. Escolas municipais, estaduais e particulares participaram do universo dos dados. Cabe destacar que este método de avaliação só considera o rendimento dos alunos em Português e Matemática, falhando em demonstrar seu desempenho em Arte e outras disciplinas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1678826>>. Último acesso em: 26 de set. 2018.

<sup>8</sup> A partir de 10 de março de 2008, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996).

<sup>9</sup> Se baseando nos resultados da Prova Brasil de 2015, o portal QEdu organizou a proporção de alunos com aprendizado considerado adequado pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação. De acordo com o portal, “Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). [...] Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEdu, consideramos que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado”. Segundo o portal, o estado de São Paulo apresenta 65% de alunos com aprendizado adequado em Português para o 5º ano e 33% para o 9º ano do Ensino Fundamental. Em Matemática os índices são de 56% e 16% respectivamente. O universo dos dados, neste caso, só levou em conta o nível Fundamental das escolas da rede pública de ensino. Disponível em: <<http://qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Último acesso em: 29 de abr. 2018.

posicionamentos preconceituosos e discriminatórios para com fenômenos culturais populares e seus praticantes<sup>10</sup>, principalmente se estes saberes estiverem ligados a matrizes culturais africanas ou afrocentradas.

O conceito de *matrizes culturais* é apresentado por Zeca Ligiéro no livro *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras* (2011), em que o autor questiona a aplicabilidade do uso da expressão “matriz africana” para se referir aos comportamentos ancestrais africanos na diáspora. Para ele, o termo “matriz” tem sido usado para designar uma referência de passado africano que não leva em consideração a multiplicidade e diversidade cultural negra do nosso país, como se a tradição evocada fosse unívoca e inalterada:

Ele [o termo *matriz*] remete a uma única origem, quando o que se observa é que, dessas origens, dinâmicas próprias foram preservadas, entretanto, muitas de suas formas iniciais foram perdidas ao contato e contágio com outras culturas. Além do mais, não poderíamos falar em uma única matriz africana, pois incontáveis e díspares são as culturas daquele continente, mesmo considerando somente aquelas provenientes das regiões subsaarianas. (LIGIÉRO, 2011, p. 112)

Por outro lado, a utilização da expressão *matrizes* ou ainda *matrizes culturais*, também evoca o caráter cinético e motor – que se move e faz mover – da tradição africana e da própria cultura mantida e reinventada constantemente por performances culturais como o maracatu nação. Por este motivo, o trabalho irá utilizar estes termos para se referir aos elementos culturais que baseiam a construção do fenômeno do maracatu nação, que vão desde a ideia de tradição até aspectos mais concretos como vestes, movimentos de dança e instrumentos musicais.

Por atender a uma premissa acadêmica da construção do saber, dentro do ambiente escolar os conhecimentos de um currículo não são aprendidos pelos alunos de maneira espontânea, através da convivência social. Eles precisam de uma mediação por parte do docente para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. São justamente essas mediações realizadas pelos professores entre os alunos e os conhecimentos curriculares que aqui dou o nome de *interloquções*

---

<sup>10</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Pluralidade Cultural, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, se vê necessária a abordagem de conteúdos vários, dentre os quais “Artes, em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro; artes plásticas, escultura, arquitetura. • Artes aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos étnicos e culturais: pintura corporal, indumentária/vestuário; utensílios, decoração de moradias; culinária; brinquedos. • Vivências socioculturais, em particular aquelas de que a criança participe: brincadeiras, como manifestação cultural e como recriação da criança; festas, como momento de celebração social, comunitária, familiar. • Interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural. • Reconhecimento de expressões, marcas e emblemas produzidos pelas culturas, como portadores de significado e respeito. • Identificação, representação e transmissão de símbolos de sua própria cultura. • Respeito e valorização das diversas formas de linguagens expressivas de diferentes grupos étnicos e culturais” (BRASIL, 1997, p. 56).

*pedagógicas*. Elas se configuram enquanto a ação de realizar uma espécie de ponte entre os conhecimentos (neste caso, as motrizes culturais específicas do maracatu) e os alunos, de maneira a tornar possível conhecer e refletir sobre estes assuntos.

No caso dos saberes populares, estes muitas vezes são abordados de forma deturpada em sala de aula, enquanto exotismo e – pejorativamente – “folclore”. Sobre a utilização pejorativa do termo, Glaura Lucas, referenciando Suzel Ana Reily, constata em seu livro *Os sons do Rosário: o congado mineiro dos Arturos e Jatobá* (2014) que os primeiros estudos do século XX realizado pelos folcloristas brasileiros tinham o principal objetivo de criar uma identidade nacional, aproveitando-se destes conhecimentos para uma futura reelaboração das formas populares por artistas eruditos.

[...] o “objeto folclórico” tornava-se o foco principal de atenção, em detrimento de seus produtores e toda a diversidade sociocultural que o conforma e o determina. A autora [Reily] faz uma crítica sobre as consequências dessa abordagem, que se estendeu a pesquisas mais recentes e se vê refletida na maneira como o folclore é ainda tratado como matéria dos currículos na educação formal: objeto cristalizado, “fragmento desvinculado da cultura”. [...] A perspectiva desse tipo de estudo impregnou o termo “folclore” de uma conotação pejorativa, o que o levou a ser evitado e questionado por vários pesquisadores. Esse tipo de enfoque dispensado às tradições populares nas pesquisas será o mesmo que inspirará certos eventos de natureza “folclórica” promovidos pelos mecanismos oficiais de ação cultural, em que se observa normalmente uma *descontextualização*, um *desvirtuamento de objetivos* e uma *descaracterização das funções básicas* das manifestações tradicionais [grifo nosso] (LUCAS, 2014, pg. 41)

Conhecendo sem preconceito ou desvirtuamento os saberes partilhados com sua comunidade local ou município, ou mesmo com toda sua região ou país, reconhece-se também as necessidades e demandas destas comunidades. A partir daí entende-se o que eles precisam para continuar existindo da melhor maneira possível, o que precisa ser adaptado de seus costumes em prol do bem estar de seus membros, bem como pode promover um movimento de impedir que influências externas descaracterizem negativamente estes grupos, desenvolvendo estratégias de poder e resistência.

Conhecer sua cultura, seu povo e o espaço físico onde o indivíduo existe e age permite que haja uma efetiva valorização desses aspectos culturais, uma vez que só se pode prezar e defender aquilo que se conhece<sup>11</sup>. O reconhecimento, o pertencimento e a compreensão desta cultura

---

<sup>11</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, uma das habilidades e competências a serem desenvolvidas em Arte é a de “Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica” (BRASIL, 2000, p. 54). Dentre as habilidades e competências a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política consta “Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a

(local e pessoal ou regional e abrangente) e dos interesses dessas comunidades estão intrinsecamente ligados à resistência contra imposições socioculturais ou ações e interesses nocivos de outros conjuntos sociais. Podemos citar casos atuais dessa resistência cultural, tais como a resistência contra privatização e sucateamento de empresas, instituições e serviços estatais brasileiros de qualidade, como a universidade e a saúde pública; a pressão em favor de saneamento básico em determinadas comunidades não atendidas por esse serviço; a luta pelo respeito às religiões afro-brasileiras ou pela manutenção de folguedos, festas e tradições populares (muitas vezes representantes de uma história que configura símbolo de resistência e adaptação cultural). Não é à toa que as pautas culturais se mesclam a interesses sociais e políticos, visto que estes três aspectos não se distinguem de modo definitivo na vida em sociedade, em que todos estão inseridos em esquemas de relações de poder.

Para além do fim de conhecer e valorizar aspectos da cultura brasileira e de algumas de suas motrizes culturais, outro objetivo inerente à proposta de trabalho no ensino de Teatro apresentada neste texto é o de buscar um meio de, dentro do sistema escolar, elevar ao mesmo patamar de relevância e à mesma valorização enquanto conhecimento, o saber tradicional e o erudito<sup>12</sup>. De forma que, reconhecendo o conjunto de especificidades de cada categoria de saber, o mesmo crédito fosse atribuído a um violino e a uma viola de cocho, a uma pintura renascentista e a uma xilogravura de cordel, a um balé de repertório e a um baile de São Gonçalo, a uma dramaturgia de William Shakespeare e a uma tenda de mamulengos.

### **3. O CORPO, O ARO E O COURO – EM BUSCA DE UM “ENSINO-TAMBOR”**

#### **3.1. Corpo: Performatividade**

---

preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual” (BRASIL, 2000, p. 43).

<sup>12</sup> Boaventura Sousa Santos em *Um Discurso sobre as Ciências* comenta sobre os conhecimentos científicos da cultura letrada e os conhecimentos estruturados no senso comum da cultura oral “[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum, que julgou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (SANTOS, 2008, pg. 88).

Neste texto, trabalho o conceito de performance sob a ótica dos estudos antropológicos, principalmente nas perspectivas trazidas por Richard Schechner e Victor Turner, que permeiam algumas das outras referências utilizadas para este estudo, como a obra de Zeca Ligiéro. O conceito schechneriano de performance (SCHECHNER, 2006, n.p) se baseia em quatro eixos principais : o *ser*, a existência, por ela mesma; o *fazer*, que é a atividade de tudo o que existe, de partículas subatômicas até os seres humanos; o *mostrar o que se faz*, que consiste em exercer esta ação para outrem, a exibição do comportamento; e por fim o *explicar o que se mostra*, que se enquadra enquanto esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo *enquanto* performance, ou até mesmo a reflexão da ação sobre si mesma, como ocorre no teatro brechtiano.

Nestes termos, não podemos pensar a performance fora do âmbito da ação, nem fora do âmbito da relação entre quem frui e quem exerce a ação:

Uma pintura “acontece” em seu objeto físico; um livro acontece nas palavras. Mas uma performance acontece enquanto ação, interação, e relação. Deste modo, uma pintura ou um romance podem ser performativos ou serem analisados “enquanto” performances. A performance não está “em” nada, mas “entre” [...] Performances existem apenas enquanto ações, interações e relações. (SCHECHNER, 2006, n.p)

Maria Laura Cavalcanti, analisando o conceito na obra de Victor Turner, comenta que o autor concebe “performance como um processo no qual uma experiência se consoma e o sentido pode ser apreendido sempre de modo relativo, ‘malgrado todas as tentativas de cristalização do sentido do vivido’” (CAVALCANTI, 2013, p. 425). Esta relativização do sentido atribuído ao evento, bem como a dificuldade em cristalizar este sentido, se dá pelo fato de que o contexto em que a performance se dá – e conseqüentemente as relações de sentido estabelecidas através dela – são únicos, não podem se repetir, pois mesmo que a mesma performance seja realizada mais de uma vez, o tempo não é o mesmo e as pessoas envolvidas nesta relação estão diferentes.

Ligiéro compreende que o conceito de performance oferecido por Victor Turner enquanto “comportamento expressivo” se demonstra amplo o suficiente para permitir a análise de diversas relações culturais complexas, por se tratar de um modo de comportamento que inclui o exercício lúdico, o esporte, o entretenimento popular, o teatro experimental, entre outras (LIGIÉRO, 2011, p. 68).

A performatividade, por sua vez está impregnada na ação. É um caráter dos sujeitos envolvidos na relação construída, no âmbito do ser, fazer, estar presente e mostrar este fazer, se relacionando com quem frui o acontecimento. Enquanto a performance é o fato cultural em si,

a ação; a performatividade é a característica daquilo que performa, das partes que estão em relação e como esta se configura.

Partindo deste pressuposto, poderíamos apontar que existe performatividade não apenas na arte contemporânea, na forma de *performance art*, como também no teatro tradicional; em comícios políticos; competições de ginástica; nos rituais de diversas religiões como nas giras de umbanda, xirês do candomblé e missas católicas; em aulas dentro do ambiente escolar e em muitas outras situações das relações que se estabelecem na vida em sociedade, se demonstrando, desta maneira, uma característica intrinsecamente humana.

### 3.2. O Aro: Maracatu

Conhecemos pelo nome de maracatu um gênero de cortejo carnavalesco, mormente realizado no estado de Pernambuco. O termo, que também designa a música e a dança realizadas por membros do cortejo, pode referir-se genericamente a três performances culturais muito diferentes: O *maracatu nação* (ou maracatu de baque virado) e o *maracatu rural* (ou maracatu de baque solto)<sup>13</sup>, oriundas do estado de Pernambuco, e o maracatu cearense<sup>14</sup>, que também se intitula de maracatu nação, apesar de ser distinto do baque virado pernambucano.

De acordo com um grande número de fontes do século XX, em especial de folcloristas pernambucanos, estes cortejos seriam descendentes dos autos e danças dramáticas que eram representados nas nações africanas que compunham o Reino do Congo durante momentos solenes e festividades político-sociais, como a coroação de reis e o preparo para a guerra. De acordo com Carlos da Fonte Filho em seu livro *Espetáculos Populares de Pernambuco*:

Na época colonial, havia um costume chamado “Instituição do Rei do Congo”, onde a escravaria, liberta ou não, reunia-se para homenagear o rei dos negros. A solenidade consistia na eleição e coroação de um rei – escravo liberto – que passava a chefiar a comarca ou distrito para o qual havia sido designado. O rei e a rainha eram

---

<sup>13</sup> As denominações em parênteses foram cunhadas pelo maestro César Guerra Peixe em seu livro *Maracatus do Recife*, publicado em 1955, e dizem respeito às singularidades musicais das duas tradições homônimas. Para mais aprofundamento sobre cada uma destas formas, vide a bibliografia reunida e produzida por autores como Ivaldo Marciano de França Lima, Isabel Cristina Martins Guillen, Maria Lúcia Montes, Marilúcia Farias Bezerra, Severino Vicente da Silva, Tarcísio Soares Resende e Climério de Oliveira Santos.

<sup>14</sup> Para os maracatus cearenses, ver: SILVA, A. C. **Vamos maracatucá!!!** – um estudo sobre os maracatus cearenses. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004; MILITÃO, J. W. R. **Maracatu Az de Ouro: 70 anos de memórias, loas e batuques**. Fortaleza: Omni Editora, 2007; CRUZ, D. M. **Sentidos e significados da negritude no maracatu Nação Iracema**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008; COSTA, G. B. **A festa é de maracatu: cultura e performance no maracatu cearense (1980-2002)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. CRUZ, D. M. **Maracatus no Ceará**. Sentidos e significados. Fortaleza: Editora da UFC, 2011.

empossados pelo pároco da Freguesia, no dia de Nossa Senhora do Rosário. A partir daí, tinham sua corte particular, constituída por altas patentes, à semelhança da hierarquia militar. Um dos postos de maior importância era o de governador das tribos ou nações – que eram sub-divisões dos negros em grupos. No Recife, as nações eram constituídas por gente de várias procedências, principalmente de Angola.

Com o desaparecimento da Instituição do Rei do Congo, em meados do século XIX, teria restado no Recife o Auto dos Congos, folguedo onde os africanos, geralmente escravos, representavam uma peça, seguida de música e danças próprias. Com a decadência deste Auto, a parte de representação foi excluída, restando apenas a tradição do cortejo, que derivou para o folguedo que hoje conhecemos como Maracatu. (FONTE FILHO, 1999, pg. 25)

Ivaldo de França Lima, por outro lado, nos traz outra perspectiva sobre a história desta performance cultural:

Quase todos os estudiosos que escreveram sobre os maracatus pensaram ser possível encontrar suas origens. Quando não afirmam, com precisão, o momento exato de seu surgimento, fazem o complexo artifício de colocá-lo diretamente na história do Brasil colonial, como se os maracatus fossem “coisa de escravos”. Esta ideia de que uma prática ou costume tem uma origem única revela a forte influência da história positivista que existiu com grande força no país. (LIMA, 2013, pg. 46)

E ainda diz que “Na verdade, os maracatus são o resultado de constantes adaptações e recriações de práticas antigas, não sendo possível determinar o seu começo” (LIMA, 2013, pg. 47). Posta a dinâmica da cultura e destas performances, não podemos afirmar se os cortejos do século XIX eram os mesmos de hoje em dia. Não há registro histórico conhecido, por exemplo, dos toques realizados pelos maracatuzeiros, para sabermos se o que era chamado de maracatu no passado é a mesma coisa que chamamos atualmente, ou mesmo se houve uma continuidade entre as performances oitocentistas e as contemporâneas. Independentemente de como ele se originou ou como se transformou ao longo da história, o que vemos no Carnaval das ruas da Região Metropolitana de Recife é um acontecimento emocionante, que inegavelmente possui fortes motrizes culturais afro-brasileiras.

Um cortejo de maracatu não se constitui de duas partes distintas e imprescindíveis: o batuque (ou baque) e a corte. O batuque é composto por pessoas responsáveis por tocar os instrumentos percussivos da nação e vem à frente da maior parte do cortejo, precedido apenas por algumas figuras chave para a realização da performance. A corte é composta por indivíduos que vestem trajes específicos, à semelhança da nobreza europeia do século XVIII, e que têm por função anunciar o casal real que se aproxima.

O Concurso das Agremiações Carnavalescas de Recife, que ocorre no domingo de Carnaval, tem por norma uma organização dos cortejos que, em outras apresentações, geralmente não contam com um número tão extenso de figuras. Primeiro entra um pequeno carro abre-alas

conduzindo o símbolo da nação, seguido pela figura do caboclo arrearar (ou “Arreia-Mar”): homem que traz um instrumento que lembra visualmente o arco e flecha, a preaca e usa um grande cocar enfeitado de penas, principalmente de pavão. Executa passos que mesclam a dança do caboclinho com a do frevo, ritmados ao som do maracatu (IPHAN, 2014, p. 18). Uma presença marcante da influência da jurema sagrada no séquito do maracatu, há quem defenda que o caboclo arrearar seja uma figura que, com seus complexos movimentos de dança, sons de pássaro e estalos da preaca, ajuda a guiar e proteger a nação.

Entra então o porta-estandarte, também vestido à moda da corte europeia, que saúda os jurados e autoridades durante o desfile fazendo complicados meneios com o varão de cerca de 1,80 metros que sustenta o pano ricamente bordado com o nome da nação e sua data de fundação. Em seguida é a vez das damas de paço. São mulheres que cumprem obrigações religiosas para durante os cortejos poder empunhar as calungas, bonecas sacralizadas em ritos internos, geralmente feitas de cera e madeira, que representam antigos ancestrais (eguns) ou orixás, sendo imbuídas de seu axé, sua força, seu poder. Tanto as damas de paço quanto as calungas são ricamente vestidas em cores que remetam a esses eguns ou orixás, e juntas configuram o maior símbolo do axé das nações.

Além destas figuras, também estão presentes nos cortejos do Concurso as damas de frente, que carregam cestos de flores ou troféus conquistados em competições de carnavais anteriores; baianas ricas, com suas amplas e suntuosas saias rodadas; catirinas, acompanhando o cortejo em filas pelas laterais; membros de afoxés parceiros das nações de maracatu; alas de orixás ou de entidades da jurema ou umbanda; lanceiros, que protegem o séquito e o casal real, percorrendo toda a abrangência do cortejo em filas; casais nobres de duques e duquesas, barões e baronesas, condes e condessas, todos trajados à Luis XV e ricamente adornados; o rei e a rainha de maracatu, “sempre protegidos pelo pálio, símbolo da realeza, e circundados por pajens, porta-leque, porta-abajur e a guarda real, que pode ser constituída pelos soldados romanos ou por lanceiros com fantasias diferenciadas” (IPHAN, 2014, p. 20). O cortejo se encerra com um grupo de pessoas representando escravizados trazendo às mãos instrumentos de trabalho como pás, serras, foices, martelos, etc.

Todo o cortejo é realizado rememorando as antigas coroações de reis e rainhas negros. Estas coroações, que remontam ao tempo da colônia, ao longo dos séculos sofreram inúmeras alterações e adaptações, influências de outras performances culturais, com diversas motrizes distintas. Não se pode dizer com precisão que os maracatus descendem diretamente destas

coroações, mas mantém estas motrizes, trazendo aos foliões uma realeza cuja chegada na Avenida Nossa Senhora do Carmo, durante o Carnaval, representa o ápice da performance das nações de maracatu. Fora do contexto do Concurso, geralmente as nações desfilam apenas com porta-estandarte, damas do paço e calungas, batuque, poucos membros da nobreza e o casal real sob o pálio.

Na avenida, o batuque segue geralmente entre o caboclo arrearar e o estandarte da nação, e é composto de pessoas responsáveis por instrumentos de percussão dentre os quais se destacam os bombos (ou alfaias), taróis e caixas de guerra, gonguês, mineiros ou ganzás; e mais recentemente introduzidos, os agbês, atabaques e patangomes – este último originário da tradição musical mineira das guardas de congado.

Cada maracatuzeiro é responsável por realizar durante o cortejo uma postura dotada de performatividade, mas nunca chega a fazer das figuras que representa um personagem. A expressividade decorrente da performatividade, deste ponto de vista, pode ser encarada como base para se criar arte teatral, mas existe independentemente dela. Uma vez comentados brevemente o conceito de performatividade e o complexo fato cultural que é o maracatu, resta discorrer sobre o terceiro elemento deste processo de ensino e aprendizagem: o próprio ensino de teatro na escola.

### **3.3. O Couro: ensino de Teatro**

No que se refere a este terceiro elemento, sabemos que, na grande maioria dos casos, falta na escola um espaço específico para se desenvolverem as aulas e atividades teatrais. É difícil encontrar em instituições do ciclo básico de ensino uma sala reservada para as especificidades do ensino de arte e, mais ainda, uma que seja própria para a prática de exercícios cênicos.

Geralmente os alunos que chegam a ter aulas de teatro na escola as realizam na própria sala de aula ou em espaços abertos do colégio, como o pátio ou a quadra. Isto gera inconvenientes estruturais para o processo (acústica ruim, revestimento do chão impróprio para determinadas práticas, etc.), além de demandar um tempo precioso da aula para a organização das cadeiras e mesas ou para o deslocamento da aula para o ambiente externo. Este deslocamento tende a dispersar a concentração dos alunos e solicitar ainda mais tempo dos professores para reuni-los em torno da atividade que está sendo proposta.

Também no ambiente escolar, o arte-educador se depara constantemente com exigências da coordenação e direção da escola sobre montagens cênicas a serviço de alguma data comemorativa ou evento específico. Preza-se por um produto cênico para autopromoção da gestão escolar mais do que por um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo para os alunos.

Se percebe a falha na formação artística da equipe de coordenação e da docência escolar tendo em vista que muitos pedagogos, professores e diretores não encaram as artes (e em específico o Teatro) como campo de conhecimento em si, mas muitas vezes como simples ferramenta para veicular determinados objetivos. É comum que se veja em escolas de ensino básico do país um professor da disciplina de Arte ser encarregado na organização de eventos como festas juninas ou Dia das Mães, por vezes tendo de pôr em segundo plano a construção de conhecimento em Arte em prol da produção destes eventos.

A tradição de se valorizar as chamadas “belas artes” – que envolviam linguagens tais quais a pintura, a música, a arquitetura e a escultura; diga-se de passagem, em suas formas eruditas – também pode ter engendrado na nossa mentalidade que outras formas de arte não são tão dignas de nota ou de fruição estética quanto estas primeiras. Neste caso se enquadram, por exemplo, o teatro e a dança, os últimos a conquistarem cursos de ensino superior no país. Já na escola básica, vemos reflexos deste processo histórico quando, por exemplo, professores formados em artes visuais – uma das herdeiras das belas artes – são privilegiados em seleções para professores de Arte na rede.

Voltando agora para as especificidades do ensino de Teatro, outro caráter que se percebe é que, geralmente, a metodologia do ensino de Teatro na escola é pautada no exercício de jogos teatrais, dos mais diversos. E este método de trabalho obviamente tem seus méritos e resultados, mas a princípio não era esta a metodologia que se buscava empreender durante o estágio regencial ao qual este texto se refere.

Mesmo tendo em vista que o fenômeno do jogo é essencial a diversas formas de arte e cultura popular (não à toa os termos “brincadeira” e “brincante” para se referir a determinadas folias e seus participantes), partimos do princípio de que o fenômeno da performatividade é essencial ao teatro e se constitui enquanto um dos aspectos iniciais para que o fato teatral se estabeleça. Desta perspectiva, abre-se uma perspectiva metodológica diferente das abordagens que se costumam empreender para o ensino e aprendizagem das artes cênicas: uma pedagogia do teatro

que busque seus fundamentos na performatividade de folguedos, autos e danças dramáticas da cultura popular brasileira.

Por se pautar nas noções mais básicas da expressividade cênica, esta proposta é uma alternativa que, ao que tudo indica, torna a assimilação de princípios teatrais fácil para alunos que não têm contato prévio com esta linguagem artística, pois a performatividade pode ser encontrada em exemplos exteriores ao teatro e próximos aos estudantes em diferentes aspectos da vida em sociedade, como exemplificado anteriormente. Caso o grupo de alunos participante do processo de ensino e aprendizagem em questão seja membro de uma comunidade com vivência em produção de saberes artísticos populares, esta metodologia pode, a partir das vivências do grupo, demonstrar a performatividade incutida nestes saberes e oferecer um contingente enorme de outras referências artísticas que possuam o mesmo princípio, básico a toda manifestação de arte cênica.

Além disso, a natureza desta abordagem pedagógica é quase que intrinsecamente interdisciplinar. Trabalhar pedagogicamente com um fato cultural popular como o maracatu abre uma margem enorme de enfoques educacionais possíveis, nas quais o docente pode mediar em sala conteúdos de sociologia, história, geografia, língua portuguesa, questões étnico-raciais ou até mesmo políticas públicas. No caso da experiência que inspirou a escrita deste texto, foram desenvolvidas práticas que visavam apresentar aos alunos o maracatu nação enquanto tradição da cultura popular brasileira e a performatividade que fundamenta a interpretação cênica, ao mesmo tempo em que se pretendia proporcionar aos mesmos um contato fluido com artes tais quais a música, a dança, todas elas essenciais ao cortejo de maracatu.

É importante frisar também que inúmeros outros fatos culturais populares podem agir como enfoque de uma atividade educacional desta natureza. Quão ricas não são as danças dramáticas nordestinas como o cavalo marinho ou os inúmeros bois que se espriam, literalmente, de norte a sul do país? O teatro de animação genuinamente brasileiro que é o mamulengo? As danças gaúchas? Os vários cortejos sacros e profanos brasileiros de tradições das mais diversas? O universo grandioso dos violeiros, cantadores e instrumentistas populares? Os motivos, estampas, xilogravuras e incontáveis estéticas visuais e plásticas que o povo brasileiro faz surgir de suas mãos, teares e oficinas?

### **3.4. Construindo um ensino-tambor**

A performatividade é encarada nesta perspectiva como “o corpo do tambor” pois é a base em que se sustenta este processo de ensino e aprendizagem. A ação expressiva e relacional é uma premissa performativa que está em três aspectos que configuram minha prática docente no estágio: está no teatro enquanto arte, no maracatu enquanto performance cultural e na própria experiência do ensino escolar.

Uma vez que ela já permeia o ambiente escolar, e é a base dos três aspectos acima, opto por uma performatividade específica para realizar este processo de ensino-aprendizagem: a das motrizes culturais afro-brasileiras presentes no cortejo do maracatu nação, principalmente na sua corte real e no seu batuque, pelo caráter étnico que ajuda a discutir a positivação da negritude na escola. Esta especificidade da performatividade escolhida é como uma afinação, um tom específico que se dá a esta prática docente, que seria diferente se fosse baseada em outra performance cultural. Por isso, o maracatu é o aro deste tambor. É o que regula e caracteriza o processo pedagógico.

O couro, por sua vez, é por onde o batuqueiro atinge o propósito do tambor, a música. Da mesma forma, é através do ensino de Teatro que pretendo acessar o propósito desta prática: a discussão e reflexão por parte dos discentes das relações étnico-raciais configuradas na escola. O ensino-tambor aqui proposto é algo que, com sua “música”, soa e chega longe, contagia, inspira a mover, gera *ação*; evoca ancestralidade através das motrizes culturais acessadas e se ajusta, se afina, quando necessário, graças a suas cordas. Cabe ao professor percutí-lo.

## **4. ENTRE BOIS E DAMAS DO PAÇO – A EXPERIÊNCIA NO CEMPA**

O Centro Educacional Padre Avelar (CEMPA) é uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Mariana-MG, já conhecido por mim desde o primeiro semestre letivo de 2017 devido à experiência da disciplina de Estágio Curricular Observação.

Para a disciplina de Estágio Curricular de Planejamento e Regência I, a experiência de estágio nesta escola se deu através da elaboração e realização conjuntas de aulas ministradas em parceria com a professora efetiva na disciplina de Arte e com uma colega da disciplina de estágio durante sete semanas entre os dias 30/10/2017 e 15/12/2017, em turmas de 6º, 8º e 9º

ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental (apesar da escola atender estudantes de todas as séries desta mesma categoria, de 1º a 9º ano).

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico da escola, a escola foi fundada em 1991, ainda sob o nome de CEDAC – Centro Educacional de Desenvolvimento Artístico e Cultural Jadir Macedo, em homenagem ao então prefeito do município de Mariana. Foi criado pela Secretaria municipal da Educação, de acordo com a lei orgânica nº 920/91. No ano seguinte, através da portaria nº 230, publicada no jornal Minas Gerais, fica autorizado o funcionamento do espaço educacional.

A mudança de nome de CEDAC para CEMPA se deu em homenagem ao padre José Avelar, que fez parte da Arquidiocese de Mariana por boa parte de sua vida, trazendo para a cidade iniciativas inovadoras na área da educação. O Centro Educacional que leva seu nome fica no bairro São Sebastião, atendendo alunos, na maioria dos casos, moradores de periferias do município de Mariana. Os principais bairros de onde vêm os alunos do CEMPA são Colina, São Cristóvão, Rosário e um setor específico do bairro Colina chamado Colina de Baixo, apelidado de Vila do Sapo.

A escola se divide em dois pavilhões de salas de aula. Um deles abriga os setores administrativos da escola, além das turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e conta com um amplo espaço aberto que funciona como quadra de futebol. O outro abriga a pequena biblioteca da escola, que conta com obras de literatura infanto-juvenil e vasto material didático (constam exemplares de textos legislativos, material de apoio ao professor, livros didáticos de pelo menos cinco coleções diferentes, além de atlas geográficos, coleções da Enciclopédia Britânica, peças de teatro, etc.). Além disso, este pavilhão comporta uma sala dos professores, um pátio coberto, uma área externa de convivência (e outra, improvisada, para acomodar uma rede de vôlei), a cozinha e o refeitório, um laboratório de informática raramente utilizado e as salas de aula do segundo ciclo do Ensino Fundamental (quatro turmas de cada série, do 6º ao 9º ano). O CEMPA conta ainda com material eletrônico que, mediante reserva, pode ser utilizado pelos professores em aula. Estão à disposição três televisores, dois aparelhos de DVD, três aparelhos de som, dois projetores multimídias e uma câmera fotográfica digital.

A falta de espaço no primeiro pavilhão fez com que uma turma de 5º ano passasse a funcionar no segundo bloco de salas. Essa sala estava passando pelo processo de começar a ser utilizada pela professora de Arte da escola como um espaço próprio para as práticas corporais em artes

cênicas com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mas – feliz ou infelizmente – a demanda de abrir a nova turma de 4º ano foi maior.

Apesar de bem equipada e de possuir uma estrutura satisfatória, o CEMPA enfrenta constante depredação do patrimônio da escola. Os banheiros de uso dos alunos, por exemplo, possuem boxes com portas que não fecham. Os espelhos foram retirados para evitar acidentes com o vidro cortado, e as maçanetas de praticamente nenhuma sala de aula funcionam perfeitamente. Algumas portas, inclusive já nem as possuem. Os alunos, sem poder se enxergar no espelho, buscam a afirmação de sua identidade, em parte, assinando a sigla MDV nas paredes da escola. A abreviatura quer dizer “Meninos da Vila”, em alusão à Vila do Sapo, o que é veementemente reprimido pelos inspetores da escola, que julgam o hábito como vândalo.

Quanto mais repreendidos, mais os alunos tornam-se ariscos às investidas dos inspetores e dos professores, passando a intensificar o problema que os funcionários enfrentam com a falta de disciplina dos jovens. Por mau comportamento ou por mau rendimento escolar, os alunos mais “difíceis” são realocados de sala e trocados de turma. Desta forma, as turmas que deveriam ser compostas de maneira heterogênea, acabam por ser compostas pelos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou com pior comportamento em sala de aula. Coincidentemente, aqueles a quem se deveria ter uma atenção mais dedicada no processo de ensino e aprendizagem acabam sendo desacreditados por não apresentarem prognósticos muito satisfatórios de desempenho. As turmas resultam se configurando entre as “melhores” e as “piores”, de acordo com quão mais fácil o professor lida com os alunos ou com o quão receptivos ao conteúdo ou à figura do professor eles se apresentam.

Entretanto, talvez o pior problema da escola não chegue a ser estrutural, mas do âmbito das particularidades apresentadas pelos alunos atendidos por ela: uma parte significativa ainda não foi alfabetizada, vem de famílias muito impactadas socialmente – com casos confirmados de agressão e aliciamento sexual, por exemplo – ou apresenta déficits de aprendizagem. Alguns dos alunos apresentam todas as características acima.

Àquele tempo, o calendário acadêmico da universidade não estava compatível com o calendário das escolas municipais, devido a um intenso período de greves e ocupações pelos quais boa parte das universidades federais brasileiras passou (contra o golpe parlamentar de 2016, a PEC 241, o sucateamento do ensino público superior, os cortes de investimentos na educação, entre outras pautas). Por este motivo, quando demos início à disciplina de estágio, a professora da

escola em questão já havia começado a desenvolver um projeto com os alunos da escola, uma vez que começamos o processo de estágio já entre os meses de outubro e novembro.

A professora de Arte cujas aulas foram acompanhadas no CEMPA, é natural de Ouro Preto e foi aluna do já encerrado Curso Livre de Teatro, que, até o ano de 2006, era ministrado na sede do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto. Com a fundação dos cursos de graduação em Artes Cênicas, formou-se pela UFOP nas habilitações de bacharel em direção teatral e licenciatura, respectivamente. Possuindo uma carreira consistente enquanto atriz e arte-educadora, já participou da fundação de grupos de teatro em Ouro Preto e Mariana, circulou pelo estado com espetáculos teatrais e lecionou tanto em escolas na sede do município de Mariana quanto em seus distritos. Hoje em dia é diretora de uma companhia e leciona apenas no CEMPA, onde já dá aulas há pelo menos oito anos e atua enquanto a única professora efetiva na disciplina de Arte da rede municipal marianense de ensino.

As atividades que estavam sendo desenvolvidas por ela com os alunos da escola eram pautadas pelo livro didático escolhido pela rede municipal. Os livros utilizados em sala fornecem um percurso didático repleto de referências artísticas e culturais que de outro modo estariam alheios e fora do alcance da realidade social dos alunos do CEMPA, uma vez que estes jovens consomem praticamente apenas cultura de massa. A bibliografia faz parte da coleção “Por Toda Parte” (*sic.*) e estão incluídos no Plano Nacional do Livro Didático, de iniciativa do governo federal no ano de 2009.

Para as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, parte das propostas apresentadas pelo livro era a de aproximação com aspectos da cultura popular brasileira. Algumas das proposições de atividades envolvem brincadeiras e cantigas de roda, pesquisa sobre hábitos e costumes populares dos pais e vizinhança dos alunos e apresentação de conceitos como o de *patrimônio cultural imaterial* e o de *memória*. No momento em que nos apresentamos para iniciar o processo de estágio de planejamento e regência, a professora estava trabalhando justamente o conceito de patrimônio cultural imaterial.

Para as turmas de 8º ano, o livro didático propunha um trabalho com musicalização. Neste bimestre específico, com a musicalidade de percussão e tambores em geral, passando por expressões culturais como os taiko (pron. *tai-kô*) japoneses, o djembê da região da Guiné, e os pandeiros de sacerdotes da Sibéria, para ampliar os horizontes sobre a musicalidade percussiva e evitar associações preconceituosas à sonoridade impressa pelos tambores, especialmente

contra a cultura afro-brasileira. É comum associar a ela termos pejorativos como “batuque”, “macumba” ou ainda “catimbó”, sendo que no CEMPA a realidade neste aspecto de ofensas entre alunos é grave.

Tivemos, com sorte, a possibilidade de convergir nossos planejamentos para a experiência de estágio. Eu e minha colega trouxemos materiais que puderam versar tanto sobre os temas que estavam sendo abordados em sala pela professora, através do material didático, quanto atender também – ao menos em boa parte – as nossas próprias aspirações iniciais para com esta experiência docente. Apesar do pouco tempo até o fim do bimestre letivo, pudemos nos reunir para montar um planejamento conjunto e trazer materiais audiovisuais e ofertar atividades em sala para contribuir com as propostas nossas e do livro didático, culminando em apresentações finais, como requerido pela professora. A um primeiro momento a experiência parecia difícil e assustadora, por receio de atrapalhar o processo educativo desenvolvido pela professora até então. Entretanto, através de um planejamento de aulas objetivo, pudemos contornar com êxito o que até então se apresentava enquanto um problema.

Nossas aulas eram ministradas ora por mim, ora pela minha colega, por conta de abordagens específicas que cada estagiário gostaria de experimentar. Das práticas pedagógicas realizadas por mim, cabem ser pontuadas as experiências desenvolvidas com as turmas dos oitavos anos e com as turmas do 6º ano 2 e 6º ano 4. Foram nelas que pude ministrar aulas que versavam sobre o maracatu nação e sua teatralidade e musicalidade. A proposta da minha primeira aula para os oitavos anos foi uma aproximação com um dos ritmos afro-brasileiros que levantamos para apresentar aos estudantes: o maracatu de baque virado.

A aula consistiu na contextualização histórica das origens do maracatu e na apresentação de áudios de toadas (canções) gravadas, fotos de figuras do cortejo e instrumentos musicais usados na musicalidade do maracatu. Partimos então para uma experimentação coreográfica a partir de movimentações corporais próprias da dança deste cortejo, durante a qual eu debati sobre a importância do conceito de *ancestralidade* para as atividades do maracatu e sobre como o toque dos tambores serve para evocar a energia, força e apoio dos antepassados durante as cerimônias de um cortejo real. Em um dos passos transmitidos o indivíduo se move lenta e compassadamente, três passos para cada lado, erguendo os braços ao fim do último passo, ora para a direita ora para a esquerda, como se oferecesse algo ou agradecesse por algo. Então pedi para que, enquanto dançavam, os alunos imaginassem algo que os deixasse feliz, pelo qual gostariam de agradecer. Foi quando uma aluna começou a chorar, copiosamente.

Não entendi o que havia acontecido. Pedi a ela que se sentasse e perguntei se eu havia a ofendido ou magoado, e ela disse que não. Os colegas ficaram preocupados e perguntaram o que havia ocorrido, mas ela não sabia responder. Quando o sinal tocou, indicando o horário do intervalo, os colegas saíram, e eu pedi para que a professora e minha colega de estágio me deixassem a sós com ela, para poder entender o que havia acontecido. Ela me disse que quando eu comecei a falar sobre ancestralidade, lhe veio em mente a figura da avó, que havia falecido há pouco tempo.

O plano inicial dos estagiários era que os alunos compusessem uma toada de maracatu, mas como a métrica da letra composta por eles não encaixava no compasso pré-estabelecido para as toadas, optamos por deixá-los livres para escolherem o estilo musical que fossem cantar, desde que ele fosse baseado em um estilo musical que levasse em consideração a musicalidade percussiva afro-brasileira, para manter a unidade entre as discussões sobre racismo e questões étnico-raciais que haviam permeado as aulas até então.

Nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental estagiei sozinho. Após a minha primeira experiência de regência com o 8º ano 1, a professora regente me pediu que ministrasse a mesma aula sobre maracatu para as turmas de 6º ano. Eu concordei com a ideia, e logo mais ofereci a mesma aula para o 6º 2 e o 6º 4. O primeiro se entusiasmou muito com todos os aspectos que dizem respeito ao maracatu, principalmente as vestes e a música, enquanto que o segundo se engajou menos na proposta.

Quando comentei, certa ocasião, sobre religiosidades afro-brasileiras (às quais as nações de maracatu estão vinculadas) a maioria da turma se portou de maneira preconceituosa – estes discentes são predominantemente de famílias evangélicas. Em outra ocasião, durante uma das aulas de Arte, alguns estudantes foram extremamente preconceituosos com uma professora candomblecista que trabalha no CEMPA, tecendo comentários sobre ela como “A Iansã da professora vai pegar você”, ao qual perguntei com desconhecimento simulado “Como assim? Quem é Iansã?”. Fui respondido com um “É a diaba que tem dentro da professora”.

Entretanto, nesta mesma turma ocorreu um acontecimento interessante. Posteriormente a estes eventos, durante as aulas sobre maracatu, trouxe toadas para os estudantes conhecerem, mas não me lembrava que entre elas havia uma chamada “Canta pra Xangô e Omulú”, que são dois orixás dos cultos afro-brasileiros.

Com receio de provocar reações aquecidas e perder a atenção dos meninos, tentei pular a música para apresentar-lhes outra. Entretanto uma das alunas mais fervorosamente evangélicas, a que mais criticou e injuriou a professora de história na ocasião anterior, pediu altivamente que eu deixasse a música continuar, pois ela havia gostado dela. Perguntei se ela conhecia Xangô ou Omolu e ela me respondeu que não, que nunca havia ouvido falar em nenhum dos dois. Deste modo, expliquei quem eram estes orixás e o que eles representavam para essas religiões.

Apesar de não tocar nos termos “orixá” ou “candomblé”, os alunos se desinteressaram rapidamente pela explicação, mas eu pude constatar que a ignorância é justamente a maior causa da perpetuação do preconceito. O quadro seria diferente se estas crianças não houvessem aprendido a ofender os praticantes de religiões afro-brasileiras com seus familiares ou com os pastores de suas igrejas, ou ainda, se houvesse na escola um projeto eficaz no reconhecimento e respeito das tradições afro-brasileiras.

Com o 6º ano 2, uma vez que desde o início da proposta sobre o maracatu os alunos estiveram imersos e dispostos, o planejamento seguiu como fora concebido. Com um detalhe: a professora de arte estava ensinando a eles a história do auto do boi bumbá<sup>15</sup>. Combinamos então que seria interessante dividirmos a sala em dois grupos, para que um apresentasse para o outro o fato cultural de que mais haviam gostado. Os que preferiram o maracatu se uniram a mim para organizarmos um cortejo, e os que preferiram o auto do boi, se uniram a ela para que representassem o auto.

Ensinei ao grupo toadas do repertório da nação de maracatu Estrela Brilhante do Recife, eles aprenderam alguns movimentos do maracatu, compusemos toadas juntos, e passamos os dias seguintes de aula ensaiando para, por fim, apresentarmos em uma mostra de trabalhos finais organizada pela professora de português com apoio da professora de arte.

No cortejo que apresentamos contávamos as seguintes figuras, representadas de acordo com o interesse dos estudantes em cada uma delas: uma dama do paço, duas rainhas, um vassalo, quatro catirinas e um lanceiro. Não era um cortejo de maracatu completo, pois ainda existem

---

<sup>15</sup> A história vai mais ou menos assim: Mãe Catirina, com desejo de grávida, anseia por comer língua de boi. Mas não de qualquer boi, e sim, justamente, do boi favorito do dono da fazenda onde ela e seu marido trabalham. Seu marido, Pai Francisco, escravo (em outras versões funcionário) do grande fazendeiro, vai até o cercado do boi, o mata e lhe arranca a língua, para apaziguar o desejo da esposa. Entretanto quando o patrão descobre o que ocorreu com seu boi estimado ameaça matar Pai Francisco. Este, entretanto, chama um curandeiro (por vezes um pajé, por vezes um pai de santo, por vezes um padre, de acordo com a versão) que após música e canto, revive o boi, e salva a vida de seu amigo. Todos festejam e o boi dança.

diversas outras figuras (caboclo arrearar, baianas ricas, membros da nobreza, escravos, etc.) que participam do cortejo que se apresenta no carnaval recifense.

Durante a mostra foram recitados poemas de Carlos Drummond de Andrade (eixo dos processos pedagógicos da disciplina de português), foi feita a leitura dramática de uma crônica escrita em diálogo, apresentamos o cortejo de maracatu e o auto do boi bumbá, e por fim confraternizamos entre alunos e professores, em uma refeição organizada pela equipe da escola.

## **5. FOI MEU MESTRE QUEM ME ENSINOU – REFLEXÕES SOBRE OS SABERES POPULARES E A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEATRO**

É necessário destacar, entretanto, que a organização desta metodologia aqui proposta ainda não é o objetivo deste trabalho. Seria o propósito de uma pesquisa muito mais refinada tanto sobre uma bibliografia que se debruce sobre a cultura popular brasileira quanto outra que verse sobre a pedagogia do teatro, que por si só já configuram campos de conhecimento extremamente vastos. Longe de consolidar a abordagem pedagógica, organizar objetivos gerais e específicos ou métodos de avaliação, cabe ao presente texto trazer em pauta a discussão sobre a necessidade do estabelecimento de métodos educacionais que trabalhem sob esta perspectiva de se aliar a motrizes dos saberes tradicionais.

Destaco ainda que, no meio acadêmico e na indústria cultural, existe uma tendência de se configurarem relações predatórias sobre os saberes populares. É comum que se encontre trabalhos acadêmicos e produtos culturais que se apropriem destes saberes para realizarem uma autopromoção que não gera nenhuma espécie de retorno para as comunidades que os produzem.

Costuma-se deixar de levar em conta principalmente dois fatores. O primeiro é que as mestras e mestres de cultura possuem um paradigma de construção epistemológica. Ele não se adequa com coesão ao paradigma letrado e erudito das universidades, herdeiro da academia europeia, do registro escrito e da produtividade, mas ele *existe*. E, portanto, deve ser respeitado e creditado. A mutabilidade da lógica oral não se adere bem ao propósito objetivador da universidade, e devem-se pensar adequações na produção acadêmica para comportar um conteúdo desta natureza com o mínimo de coerência. Acima de tudo, dando o devido protagonismo aos mestres e à tradição – por vezes centenária – dos quais são representantes, mesmo que estes mestres não possuam um currículo na plataforma lattes, mesmo que a tradição

não possa constar nas referências bibliográficas com sobrenome em caixa alta e devidas notas sobre a edição e as páginas utilizadas para o trabalho.

O segundo fator é que se precisa tomar o máximo de cuidado quando o assunto é uma performance cultural que trata de uma expressão de fé, como são o maracatu e o congado mineiro, por exemplo. Devem-se compreender as estruturas sob as quais opera o microcosmo dos grupos sobre os quais se fala (como de modo geral é o caso das nações de maracatu e suas relações com o candomblé e das guardas de congado e suas relações com o catolicismo popular), para que se realize uma experiência pedagógica, acadêmica ou artística que não esvazie o sentido da tradição, para que não se trate o veículo da fé destas pessoas como algo puramente exótico ou divertido. Neste sentido, a pesquisa etnomusicológica que Glaura Lucas (2014) realizou nas comunidades congadeiras dos Arturos e do Jatobá é de uma sensibilidade que vale a pena ser destacada.

Ouvir sempre que possível a comunidade que exerce os saberes populares em questão acerca de qual é seu posicionamento sobre se utilizarem de seus conhecimentos, para os mais diversos fins, é um dos caminhos mais seguros para se evitar o risco de incorrer em estrelismos e deslizes acadêmicos, artísticos ou mesmo pedagógicos. Durante este processo é preciso que se dispa de qualquer certeza e se disponha a encarar suas próprias percepções sobre aquela cultura sem romantizações, de maneira crítica e flexível, abertas às mudanças que a descoberta e os ouvidos atentos podem criar.

A multidisciplinaridade também é algo sobre o que tenho refletido durante as proposições pedagógicas que têm constituído minha formação docente. Creio que, quanto mais um discurso pedagógico puder se pautar na multiplicidade de abordagens, focando naquelas que dizem respeito à formação estética, política e reflexiva dos discentes em seus contextos específicos, tanto melhor. No delicado momento em que a sociedade brasileira se encontra, polarizada na esteira de um conturbado cenário político que apresenta ataques contínuos e escancarados a representantes dos povos originários e a políticos relacionados aos direitos humanos e aos movimentos negros, vê-se cada vez mais urgente a necessidade de iniciativas educacionais que valorizem a diversidade étnica do Brasil e defendam uma formação emancipatória, crítica, autônoma para os alunos da rede básica de ensino no país.

O diálogo com a resistência que se atribui à cultura popular brasileira (por vezes inclusive de maneira romantizada) talvez conduza as gerações de docentes no porvir a se inspirar pelas

demonstrações de resiliência dos saberes do povo, que se mantêm enquanto resultado de processos históricos e sociais geralmente violentos e, até mesmo genocidas, de aproximações e afastamentos entre culturas diferentes.

Para além dos aspectos de importância desta abordagem que já foram discutidos ao longo do corpo do texto, não posso deixar de comentar sobre o desenvolvimento de uma sensibilidade aguçada que esta reflexão pedagógica me sugeriu buscar constantemente. Cabe reiterar o quão importante se faz a atitude de se procurar, nas bases do processo de ensino e aprendizagem de teatro, os meios de se ensinar esta arte, tendo em vista que nem todos os alunos com os quais um professor irá se deparar no meio profissional têm contato prévio com a arte teatral, devido à dificuldade de implementação do ensino das quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) na educação básica.

Como um todo, os resultados desta escrita lançam sementes ao sabor do vento. Não tenho a certeza de como a presente produção acadêmica irá instigar outros docentes em formação a investigar estas veredas em que se mesclam a educação, a arte e a cultura popular, para talvez realizar as pesquisas ou estruturar os métodos aqui propostos. Também percebo que infelizmente a brevidade da minha ação docente no CEMPA não me permitiu perceber entre os estudantes mudanças consistentes no tratamento entre eles ou desconstruções do racismo reproduzido por estes discentes, principalmente nas chamadas “salas depósito”, onde encaro que estas mudanças sejam mais necessárias.

Entretanto, ousou dizer que tenho esperanças de que, através do ensino, da arte, da cultura e das políticas públicas que respaldem com empenho estes três pilares, se possa construir uma convivência mais solidária, empática e vigorosa entre as pessoas, principalmente dentro deste ambiente tão basilar para a formação cidadã e educacional do povo brasileiro: a escola.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Último acesso em: 29 de abr. 2018.

BRASIL. MEC/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, Brasil, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Último acesso: 12 de nov. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, Brasil, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Último acesso em: 29 de abr. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – pluralidade cultural**. Brasília, Brasil, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Último acesso em: 29 de abr. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Brasil, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Último acesso em: 29 de abr. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, Brasil, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Último acesso em: 29 de abr. 2018.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Drama, Ritual e Performance em Victor Turner. **Sociol. Antropol.** [online]. 2013, vol.3, n.6, pp.411-440. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sant/v3n6/2238-3875-sant-03-06-0411.pdf>>. Último acesso em: 09 de nov. 2019.

FONTE FILHO, Carlos da. **Espetáculos Populares de Pernambuco**. Recife: Bagaço, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. pp. 39-62.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais do Maracatu Nação**. 2014. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DOSSIE\\_MARACATU\\_NACAO.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DOSSIE_MARACATU_NACAO.pdf)> Último acesso em: 31 de out. 2019.

KOURYH, Jussara Rocha. **História do Recife**. Recife: Bagaço, 2012.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo**: estudo das performances brasileiras. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Mas, o que é mesmo maracatu nação?** Salvador: EDUNEB, 2013.

LUCAS, Glauro. **Os Sons do Rosário**: O Congado Mineiro dos Arturos e Jatobá. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MONTEIRO, Marianna. **Dança popular**: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHECHNER, Richard. o que é Performance? In: SCHECHNER, Richard: **Estudos da Performance**: uma introdução. 2ª ed. Nova York ; Londres: Routledge, 2006. p. 28-51.

Disponível em:

<[https://ppgipc.cienciassociais.ufg.br/up/378/o/O\\_QUE\\_EH\\_PERF\\_SCHECHNER.pdf](https://ppgipc.cienciassociais.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf)> (25p.) Último acesso em: 09 de nov. 2019.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil – cantos, danças, folguedos**: origens. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

VANSINA, J.; OBENGA, T. O Reino do Congo e seus vizinhos. In: História geral da África, **V: África do século XVI ao XVIII** / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília: UNESCO, 2010.

## ARTIGO 2

### **RELATOS DE VIAGEM: A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES CÊNICAS**

Pedro Henrique Gomes da Silva

#### RESUMO

O presente artigo visa discorrer sobre a experiência de realização de mobilidade acadêmica nacional através do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica (PAMA) e os aspectos em que esta experiência contribuiu para complementar a minha formação no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). As trajetórias da Andifes e do PAMA são comentadas em linhas gerais, então apresento a minha experiência de mobilidade comparando as instituições de destino (UFPE) e origem (UFOP) com o intuito de desvelar a concepção dos cursos e suas possíveis relações com as culturas locais e regiões em que estão inseridos, assim como a maneira com que as particularidades da UFPE contribuíram para a minha formação docente. Propõe-se a utilização do termo *viajante* para designar o modo de compreender a experiência da mobilidade enquanto uma busca por aprendizado e trocas de experiência, uma chave de leitura para o ensino-aprendizagem realizado em trânsito através de trocas e relações culturais. A partir das vivências pessoais realizadas durante a mobilidade acadêmica, procura-se refletir sobre sua potência em contribuir para a formação docente em Artes Cênicas no âmbito geral do ensino superior federal brasileiro.

Palavras-chave: Viajante. Mobilidade Acadêmica Nacional. Andifes. Formação Docente. Artes Cênicas.



## 1. QUILÔMETRO ZERO – PARTIMOS DAQUI

Talvez a primeira vez em que tive real dimensão do quanto meu país é grande foi durante uma viagem que fiz com minha família no começo do ano de 2016. Minha irmã mais velha optou por viajarmos no carro desde Indaiatuba, minha cidade natal no interior de São Paulo, até a Praia do Forte, no litoral do estado da Bahia. Após chegarmos à Praia, decidimos – por que não? – subir ainda mais pelo Nordeste, conhecendo algumas das praias no caminho até Maragogi, em Alagoas. No total somaram-se doze dias de viagem, entre ida e volta, por mais de 5400 quilômetros rodados.

O que me impressionou na viagem não foram as praias ou paisagens, mas a noção de que o Brasil é muito maior do que eu antes imaginava. Ao longo das estradas nos deparávamos com pessoas que viviam em casas diferentes da nossa, que trabalhavam vendendo aos caminhoneiros frutas que eu não conhecia, e que, com certeza, levavam uma vida diferente da minha nos mais diversos sentidos. Além de reconhecer meus privilégios sociais, percebi que eu não sabia de quase nada sobre meu próprio país e sobre as pessoas que moram nele.

A sensação era de ser estrangeiro no meu próprio país. Não me sentia pertencente àquele quadro social, àquela cultura, àquele modo de encarar e estar no mundo. Éramos totalmente diferentes apesar de que, caso alguém comparasse visualmente um banhista maragogiense a mim, não haveria praticamente nada em nossos corpos que denunciasse nossas “distâncias”.

Na época, já fazia quase um ano desde que havia me matriculado no curso de graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Desde março de 2015 estudava com pessoas de diferentes lugares da região Sudeste, em uma cidade que também me era desconhecida. Mas não me dei conta que ainda havia muito o que conhecer. Comecei a nutrir um sentimento grande de desvelo, um desejo de conhecer as cinco regiões, de perceber os diferentes sotaques, aprender e entender o que estas pessoas – nós, os brasileiros – têm a dizer uns para os outros.

O que então passava a me mover era, em parte, a vontade de reunir o que Raquel Leite Braz em sua dissertação de mestrado *O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica* (2015) chama de *capital de mobilidade*: o valor que se atribui socialmente, de maneira simbólica, ao quanto um indivíduo se mobiliza pelo território, ou seja, às viagens – e experiências decorrentes delas – que cada sujeito acumula (BRAZ, 2015, p. 28). Para além disso, o que também me instigava era a possibilidade real de compreender as circunstâncias nas quais brasileiros de diferentes

lugares estavam colocados social e culturalmente. Procurava me caracterizar enquanto *viajante*.

Entendo que *viajante* seria a postura tomada ao me deslocar para conhecer meu país e os sujeitos que moram nele. Ou seja, vendo-os de perto, trocando experiências e cogitando meios de difundir o valor que estas individualidades possuem para formar o que chamamos de maneira geral de “povo brasileiro”. Não obstante, pensando meios de perceber e denunciar as desigualdades sociais que ainda grassam sobre ele. Quase como uma pesquisa de campo antropológica ou etnográfica, mas sem a pretensão de pesquisar um grupo social, e sim, de mutuamente afetarmos-nos de maneiras positivas.

Considero o caráter de *viajante* como uma postura que diverge do que chamarei aqui de postura de *turista*. Ambos se deslocam pelo território para conhecê-lo. Entretanto, o *turista*, quando chega ao seu destino, não necessariamente está engajado com o lugar e, geralmente, não busca entender as complexidades socioculturais do mesmo. Comparada com a postura de *viajante*, esta postura estabelece uma relação mais superficial com o lugar e as pessoas dali, não se permitindo compreender de modo profundo as diferenças entre a cultura local e sua própria<sup>16</sup> devido ao curto tempo em que geralmente as viagens com propósito turístico se realizam. Busca-se a satisfação pura da curiosidade, a fruição de belas paisagens, passeios, monumentos, fatos culturais e “roteiros turísticos” que, muitas vezes, são produzidos por grupos locais praticamente sob medida para atender rapidamente aos interesses deste público.

De certa forma, o lugar pode tornar-se um para o público turista e outro diferente para o público viajante, dependendo do tempo que o indivíduo passa nele, principalmente se levarmos em consideração que é necessária uma temporada maior para se tomar consciência de certos detalhes da vida de determinado local. A meu ver, ser *viajante* demanda que o indivíduo se mantenha em seu destino o suficiente para que se torne íntimo do riso, dos sons, dos temperos, dos olhares. E isto pode levar de semanas a toda uma vida.

Assumir a postura de viajante, deste modo, é empreender uma metodologia de trocar e acessar conhecimento com a premissa de presenciar práticas culturais diversas. É um paradigma de formação pessoal e epistemológica, que busca entender, neste caso, “os brasis” e seus povos, entender e valorizar as particularidades culturais de diferentes lugares do país e de certa forma,

---

<sup>16</sup> Não digo, com estas afirmações, que a atividade turística de modo geral não possa ser engajada, ou mesmo que ela o deva ser. O que é dito acima sobre a postura turista se baseia, no entanto, em constatações decorrentes da convivência constante com o público turista, uma vez que moro desde 2015 em uma cidade histórica que é patrimônio mundial da UNESCO.

“ir até lá pra ver como é”.

Decidi então procurar meios de trocar experiências culturais em lugares diferentes do Brasil, preferencialmente de modo que não interrompesse meu curso de graduação. Foi quando, em 2017, descobri a possibilidade de me inscrever em um programa de mobilidade acadêmica: experiência de migração temporária de um membro da comunidade estudantil de ensino superior para outra instituição, com o objetivo de complementar sua formação acadêmica. Ela se propõe enquanto uma migração temporária porque em determinado momento, previamente acordado, o estudante retorna à sua instituição de ensino original para que conclua sua formação nela.

## **2. A MOBILIDADE ACADÊMICA NACIONAL**

De maneira geral, no Brasil os programas de mobilidade acadêmica são classificados em duas categorias distintas, de acordo com o espaço geográfico onde ocorrem. Podem ser programas de *mobilidade acadêmica nacional*, caso tomem lugar em instituições de ensino dentro do país, ou de *mobilidade acadêmica internacional*, caso o indivíduo a realize fora de seu país de origem. O principal programa de mobilidade acadêmica realizado em território nacional é promovido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, a Andifes.

Com o processo de abertura democrática, em 1985, as universidades federais brasileiras voltam a escolher seus reitores em consultas junto a suas respectivas comunidades acadêmicas. Este processo inspirou a criação de uma associação que reunisse os dirigentes das instituições federais de ensino superior (IFES), na época a ideia de criar esta associação era debatida no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub). Quando a Andifes é criada, em 1989, permanece funcionando na sede do Crub até 1998, quando se desvincula dele pelo fato de que, neste momento, os interesses de reitores de instituições públicas tornavam-se cada vez mais opostos aos de instituições privadas, que durante a década de 1990 eram incentivadas pelo governo federal através das políticas de privatização de Fernando Henrique Cardoso.

Desde 1989, o objetivo da Andifes é integrar as Instituições Federais de Ensino Superior de modo a valorizá-las, prezar por sua autonomia e criar um corpo coletivo para apresentar posicionamentos e requerer ações junto ao governo federal em assuntos relacionados ao ensino superior federal. Atualmente, a Associação é a interlocutora oficial das universidades federais com o governo, associações e sindicatos de professores e técnico-administrativos, entidades

estudantis e a sociedade de maneira geral (BRAZ, 2015, p. 54).

A mobilidade acadêmica nacional começa a tomar forma no dia 29 de abril de 2003, quando foi firmado um acordo entre 46 reitores de IFES brasileiras, que criava e regulava o então denominado *Programa Andifes de Mobilidade Estudantil*. De acordo com este documento, o objetivo do convênio entre estas instituições de ensino seria o de “regular a relação de reciprocidade entre as signatárias no que se refere à **mobilidade de alunos de graduação**, criando, para tanto, o doravante chamado **PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ESTUDANTIL**” (ANDIFES, 2003, p. 01).

O documento estabelece que as IFES signatárias acordam em poder receber discentes de graduação umas das outras por períodos de um a dois semestres letivos, para que possam cursar disciplinas disponíveis nos currículos das instituições receptoras, com as quais criariam vínculo temporário. As assinaturas de 8 dos reitores das IFES listadas no texto não constam no convênio<sup>17</sup>.

Em 26 de outubro de 2011, o nome do programa é alterado para *Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica*, em documento que revoga o acordo de 2003. Com relação ao anterior, o acordo de 2011 torna mais explícito o que viria a ser o conceito de *mobilidade acadêmica* para a Associação, bem como o objetivo geral do programa em si:

O presente convênio tem como objetivo regular a relação de reciprocidade entre as signatárias no que se refere à mobilidade de discentes de graduação, criando, para tanto, o doravante chamado **PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA**, a fim de fomentar a mútua cooperação técnico-científica entre as IFES.

**Parágrafo único** – Entende-se por Mobilidade Acadêmica a possibilidade efetiva de discentes de graduação cursar componentes curriculares” [grifo nosso]. (ANDIFES, 2011, p. 01)

Assinado por João Luiz Martins, então presidente da ANDIFES e reitor da Universidade Federal de Ouro Preto, o novo documento conta com as assinaturas de 55 dos 59 reitores das IFES brasileiras listadas no convênio<sup>18</sup>. Atualmente, 63 IFES estão conveniadas ao programa.

Com o lançamento do então chamado “programa de mobilidade estudantil”, em 2003, a Andifes estabeleceu duas vertentes de trabalho no que diz respeito aos programas de mobilidade acadêmica: uma delas se abre para o fluxo de estudantes entre diferentes países, assumindo a

---

<sup>17</sup> De acordo com a versão digitalizada do documento, disponível no portal da Andifes. Acessado em 27/08/2019.

<sup>18</sup> Ibid.

postura de defesa das universidades brasileiras enquanto bem estatal e público perante a comunidade internacional. A outra propõe o fortalecimento interno do sistema de ensino superior federal, com o processo de trocas entre estudantes de IFES diferentes, bem como abertura de novos cursos e *campi* pelo interior do país (BRAZ, 2015, p. 55).

Desde então tomou como prioridade maior as iniciativas que buscavam a internacionalização das IFES brasileiras em detrimento do fortalecimento do desenvolvimento local a partir da interiorização das IFES. Raquel Braz comenta em sua dissertação que, ao pesquisar sobre o programa de mobilidade nacional no livro *Andifes e os Rumos das Universidades Federais* (2013), o programa nacional é citado apenas duas vezes:

Aos olhos dos dirigentes [de IFES] que escreveram seus depoimentos de gestão no livro, a mobilidade acadêmica nacional parece ser considerada uma política secundária, pois as discussões e os encaminhamentos sobre a internacionalização da educação foram mais destacados. (BRAZ, 2015, p. 56)

Um modo semelhante de encarar o binômio “internacionalização/interiorização” foi construído na União Europeia a partir de 1999. Naquele ano, os países membros da UE assinaram um documento chamado Declaração de Bolonha, que tinha por objetivo, em um contexto de intensa globalização nos países europeus, elevar ao mesmo patamar de qualidade os programas de ensino superior dos diversos países que assinaram a Declaração. De acordo com Raquel Braz, o autor Dias Sobrinho comenta que se pretendia então promover a mobilidade e a cooperação entre os países europeus para tornar o chamado “Espaço Europeu de Ensino Superior” mais competitivo e coeso (BRAZ, 2015, p. 31). Assim, a UE desenvolveria uma economia baseada na produção de conhecimentos que competissem mundialmente no livre mercado e evitaria que os diplomados das universidades de dentro da UE saíssem da Europa, aumentando seu capital cultural e econômico com a presença destes acadêmicos no continente.

A título de exemplo das propostas de internacionalização do conhecimento no ensino superior brasileiro está o Ciência sem Fronteiras, programa de mobilidade acadêmica internacional instituído no ano de 2011, junto do novo convênio do PAMA. Também é fundamental citar a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sendo que a primeira recebe estudantes latino-americanos e a segunda recebe estudantes de países africanos de língua portuguesa. Um grande ponto positivo desta iniciativa em particular é o fato de propor a cooperação técnica e epistemológica entre nações emergentes com relações culturais e históricas entre si. Todas elas, sejam latino-americanas ou africanas, viveram um passado

colonial que as privaram de sua soberania e liberdade por gerações e podem, através desta cooperação, alcançar juntas no contexto global o mesmo patamar de capital simbólico de seus velhos colonizadores.

Entretanto, se por um lado as IFES brasileiras que mais investem na internacionalização do conhecimento conseguem projeção internacional e desenvolvimento na sua construção epistemológica, cabe a órgãos do governo federal agir para que estas ações não aumentem os índices de qualidade do ensino superior apenas em cidades ou regiões brasileiras mais abastadas. Levando em consideração que há muito mais discentes brasileiros em programas de mobilidade internacional do que nacional<sup>19</sup>, é essencial que sejam articuladas ambas as categorias de mobilidade acadêmica, para que se possam reduzir as desigualdades educacionais e econômicas não apenas entre nosso país e outras nações globalizadas, como também entre comunidades, universidades, municípios e regiões dentro do próprio Brasil. Como destaca Braz:

A articulação entre as universidades em diferentes estágios de desenvolvimento, aquelas com maior tempo de existência, trajetória consolidada e área de pesquisa desenvolvida, e as de campi recém-criados, ainda em processo de construção de sua estrutura física, também se faz presente. A mobilidade acadêmica nacional seria, assim, o alicerce para a construção de diferentes redes universitárias no país e, através do trânsito de diferentes sujeitos da comunidade acadêmica, poderia ampliar as experiências formativas na educação superior, no país. (BRAZ, 2015, p. 38)

Cabe salientar, porém, que a instituição desses programas – tanto nacionais quanto internacionais – não foi realizada por iniciativa do poder público, mas de uma associação de Instituições Federais de Ensino Superior. Tanto que o financiamento das bolsas para os programas de mobilidade, quando existem, geralmente são realizados pelas próprias instituições de ensino ou por convênio delas com órgãos e empresas de iniciativa privada.

Um exemplo é a parceria entre a Andifes e o banco Santander, que, desde 2009, dá aporte financeiro ao PAMA através do Programa Santander Universidades. O convênio mais recente entre as duas partes, realizado em 2013, garante um número de até 320 bolsas, de 3000 reais cada, para estudantes participantes do PAMA que realizem a mobilidade nacional fora do estado onde está sua universidade de origem. Cada bolsa é dividida em cinco parcelas mensais de 600

---

<sup>19</sup> No caso específico da Universidade Federal de Ouro Preto, entre 2005 e 2012 foram enviados 66 discentes para outras IFES através do programa Andifes de mobilidade acadêmica. No mesmo período, 178 discentes foram enviados para instituições de ensino superior fora do Brasil (SANTOS; DIAS, 2012, pp. 178 e 180). O quadro pode ser considerado geral no contexto do ensino superior brasileiro, levando em consideração outros estudos comparativos como o de Cabral *et al*, que analisando a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) demonstra que, só no ano de 2010, 383 discentes participaram de mobilidade acadêmica, sendo deles apenas 6 da mobilidade acadêmica nacional (CABRAL *et al*, 2011, p. 10).

reais e deve cobrir todas as despesas do estudante nestes períodos de 30 dias: aluguel, alimentação, transporte, material escolar, lazer, etc. Para além disso, no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) do ano de 2013 decidiu-se que as bolsas de assistência estudantil que porventura os estudantes recebessem das IFES de origem continuassem sendo mantidas durante o período de mobilidade.

A possibilidade de me enquadrar nos quesitos do programa que garantem a concorrência à bolsa do Santander foi uma grande motivação para, de fato, chegar a realizar a mobilidade acadêmica. Para um estudante de graduação – e principalmente entre estudantes de classes menos abastadas – poder se manter financeiramente enquanto estuda, ainda mais em outro estado, em que não se conhece ninguém com quem contar a princípio, é um dos pilares que garantem a efetividade e a democratização dos programas de mobilidade de modo geral. Contudo, no caso da UFOP, o PAMA e o convênio com o Santander Universidades precisam ser mais divulgados entre os discentes: no semestre em que concorri eram ofertadas 5 bolsas e apenas 3 graduandos se inscreveram no programa.

Os interesses do banco são diversos nestas relações com o ensino público brasileiro. O Grupo Santander é um grupo bancário de alcance global, liderado pelo espanhol Banco Santander S.A. Além de possuir agências em *campi* de universidades federais brasileiras, o banco apresenta um diverso conjunto de ações financeiras e linhas de crédito com o fim de lucrar com interesses do público acadêmico, como financiamentos, créditos e empréstimos para graduação e pós-graduação em instituições particulares; empréstimos, seguros e “investimento para empresa” para universidades e, inclusive, crédito imobiliário para professores<sup>20</sup>. Para se inscreverem em programas de mobilidade acadêmica internacional financiados pelo grupo, como o Programa de Bolsas Ibero-Americanas, os estudantes devem possuir contas ativas no Santander.

Defendo que a oferta de bolsas para realização de mobilidade acadêmica nas IFES deveria ser preponderantemente realizada pelas próprias universidades através de capital direcionado do Estado. Dependendo de instituições privadas para realizar ações como esta dentro do ensino superior brasileiro é perigoso, pois a negligência do Estado pode ser usada, inclusive, como argumento para o sucateamento do ensino público, maior participação de capital privado nas instituições federais de ensino superior e outras políticas neoliberais que podem colocar a universalidade e gratuidade do ensino superior brasileiro em xeque. Acredito que a participação

---

<sup>20</sup> Informações do site do Santander, disponível em: <<https://www.santander.com.br/universidades>>. Último acesso em: 27 de out. 2019.

do capital privado em programas e convênios com as IFES brasileiras pode ser inofensiva, desde que equilibrada. O caso das bolsas de mobilidade acadêmica nacional é um exemplo de parceria saudável e bem-sucedida.

Para além da conveniência financeira para o estudante, decorrente do convênio com o Santander, o PAMA como se estabelece hoje também é uma ação que oportuniza agregar conhecimentos curriculares e extracurriculares que estão distantes do campus de origem do estudante, estimula seu aperfeiçoamento técnico-científico, aumenta a possibilidade de trocas e vivências interpessoais, fortalece suas habilidades para a pesquisa e extensão e amplia suas competências acadêmicas e profissionais (BRAZ, 2015, p. 61).

### **3. QUILÔMETRO 655 – UM VIAJANTE PELO BRASIL: A ESCOLHA POR RECIFE**

Durante os meus primeiros dois semestres como graduando da Universidade Federal de Ouro Preto, participei de um projeto de extensão que estudava danças populares brasileiras e, a partir do repertório de movimento de cada uma delas, montava espetáculos parafolclóricos<sup>21</sup> de dança: O Grupo Rosários. Durante o período em que fiz parte do grupo, além do propósito inicial de pesquisa, montagem e apresentação artística, ainda havia uma vertente do projeto que ministrava aulas de danças populares em escolas da rede pública de ensino de Ouro Preto, na ausência de mestres que as pudessem ensinar. O tema me interessava cada vez mais.

Após essa experiência, já no ano de 2017 participei de outra ação extensionista, chamada Percussão e Diversidade Étnico-Racial (PoDER). O projeto, vinculado ao Departamento de Música da UFOP, oferecia oficinas de percussão ministradas pelo mestre de cultura e Tata de Inkisse<sup>22</sup> Itamar Bambaia, tendo por objetivo propor vivências em alguns dos ritmos do universo sonoro do maracatu de baque virado<sup>23</sup>, baseando-se no repertório musical da Nação

---

<sup>21</sup> De acordo com a Carta do Folclore Brasileiro, “São assim chamados os grupos que apresentam folguedos e danças folclóricas, cujos integrantes, em sua maioria, não são portadores das tradições representadas, se organizam formalmente, e aprendem as danças e os folguedos através do estudo regular, em alguns casos, exclusivamente bibliográfico e de modo não espontâneo” (Comissão Nacional de Folclore, 1995, p. 04).

<sup>22</sup> Nomenclatura que designa o sacerdote de candomblé da tradição Angola, equivalente ao termo “babalorixá” para o candomblé de tradição Ketu. Itamar atende pelo nome ritualístico de Gitalambô de Gongobila.

<sup>23</sup> Também chamado de maracatu de baque virado, o maracatu nação, em linhas gerais, é uma categoria de cortejo carnavalesco tradicional da cidade de Recife. Seus membros, organizados em grupos chamados de nações, saem às ruas para brincar o carnaval e louvar seus ancestrais e as divindades de religiões afro-brasileiras. Alguns dos ritmos que marcam as toadas (canções, por vezes chamadas de loas) destas nações são: arrasto, imalê, luanda, martelo, baque de parada, etc.

de Maracatu Estrela Brilhante do Recife<sup>24</sup>.

À medida que compreendia melhor as características performativas<sup>25</sup> do maracatu nação, comecei a perceber semelhanças estruturais entre o cortejo de maracatu e outras *performances processionais*<sup>26</sup> dentre as quais o congado mineiro. Nestes dois fatos culturais ocorre a presença de reis e rainhas negros, a predominância de instrumentos percussivos, o caráter ancestral da prática defendido por seus participantes, a inegável esfera religiosa que os permeia, etc.

Em 2017, a escolha pela realização da minha mobilidade acadêmica ocorrer na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) se deu por três motivos: a possibilidade de ver pessoalmente como se dão os cortejos dos maracatus nação pernambucanos; a chance de poder comparar, com a propriedade da experiência empírica, as relações entre nações de maracatu e guardas de congado; e por fim, o fato de que a UFPE possui, nos cursos de Teatro e Dança, disciplinas que poderiam me dar aporte teórico para estudar a atividade teatral local e a cultura popular da cidade<sup>27</sup>, bem como material de pesquisa sobre o tema em suas bibliotecas.

No currículo de Artes Cênicas da UFOP não há disciplinas que se debrucem sobre cultura popular nem sobre teatro em outras regiões do Brasil. Os maracatuzeiros estão em Recife, o teatro e as danças tradicionais do Nordeste também estão lá. A bibliografia especializada sobre ambos os temas tem maior circulação lá. Então percebi que quando me mudei de Indaiatuba para estudar em Ouro Preto, em 2015, já buscava todas as qualidades que o sistema federal de ensino superior oferece. Estava realizando uma longa viagem com o objetivo de começar a estudar. De certa forma, já sou um estudante em mobilidade desde o momento em que me

---

<sup>24</sup> Fundada em 16 de julho de 1906, é uma das mais tradicionais nações de maracatu do carnaval recifense.

<sup>25</sup> Zeca Ligério se apoia no conceito de performance apresentado por Victor Turner enquanto “comportamento expressivo” (LIGÉRO, 2011, p. 68). Para ele, o termo possui um caráter interdisciplinar que rejeita alguns aspectos etnocêntricos herdados do teatro tradicional e da dança europeia e nos permite centrar nossas pesquisas em formas expressivas que extrapolam os limites dos gêneros de performance europeus (LIGÉRO, 2011, p. 69). A performatividade do maracatu, assim, seria a expressividade no comportamento dos maracatuzeiros quando saem às ruas, que envolve canto, percussão, dança, religiosidade, etc. Aqui, entende-se o termo performance em sua relação antropológica, e não enquanto performance art.

<sup>26</sup> De acordo com Zeca Ligério, são as “performances que se movem através do espaço” (LIGÉRO, 2011, p. 173).

<sup>27</sup> Nesse contexto específico comento sobre as disciplinas Teatro em Pernambuco, eletiva da Licenciatura em Teatro, e Danças Tradicionais do Nordeste I e II, obrigatórias da Licenciatura em Dança. Utilizo para este trabalho o conceito de cultura popular trazido por Marianna Monteiro (MONTEIRO, 2011), que o aproxima dos fatos culturais que não atendem às premissas da autoria, sendo construídos e perpetuados através da tradição e dos costumes, geralmente de maneira oral, fora dos moldes acadêmicos e escolares. É fato, entretanto, que o termo tenta abarcar uma amplitude muito grande de fatos culturais e passa a se tornar impreciso quando assumimos as relações e afetações entre cultura popular, cultura erudita e indústria cultural.

matriculei, então decidi de fato partir para uma experiência no Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica durante os dois semestres letivos do ano de 2018. A partir deste momento, para completar a trajetória de graduação que iniciei...

Bastava só viajar mais um pouco.

#### **4. IDENTIDADE E ENSINO SUPERIOR NA SERRA E NO MANGUE**

De modo geral, Ouro Preto e Recife são cidades que, apesar de muito distintas, se aproximam em certos aspectos. Ambas são cidades históricas que se destacam por sua arquitetura, ambas possuem agremiações carnavalescas centenárias em atividade e também, durante o domínio português sobre o território brasileiro, as duas inflamaram seus ânimos em movimentos políticos que até hoje marcam a história de ambas as cidades<sup>28</sup>.

Mas o que marca as culturas de cada uma? O que de fato permite que as distingamos, para além de suas geografias e demografias? Ou ainda, como uma cidade pode ser tão diferente da outra a ponto de que as experiências acadêmicas em cada uma sejam distintas e tornem a experiência de mobilidade acadêmica tão necessária? As chaves para compreendermos estas perguntas estão intimamente ligadas ao conceito de *identidade*.

O sociólogo britânico Anthony Giddens apresenta duas possibilidades de leitura para o conceito de identidade: a *identidade social* e a *identidade pessoal*. A primeira diz respeito às características e marcadores que os outros atribuem a um indivíduo e que de certa forma revelam quem esta pessoa é, como mãe ou pai, estudante, artista, imigrante, indígena, etc. Ela possui um caráter de coletividade intrínseco, pois estabelece formas pelas quais as pessoas podem se assemelhar em sociedade (GIDDENS, 2008, p. 29). Já a segunda se refere ao âmbito pessoal que diferencia os indivíduos de uma sociedade. É o modo pelo qual o sujeito se relaciona com o meio que o cerca e nesse processo constrói sua noção de si próprio. É através da identidade pessoal que o indivíduo, mesmo tendo nascido e apreendido códigos e valores de seu grupo social, pode questioná-los ou subvertê-los (GIDDENS, 2008, p. 30).

A queda de alguns marcadores sociais e o surgimento de inúmeros outros, bem como a pluralidade de identidades com que o sujeito contemporâneo pode se identificar ao mesmo

---

<sup>28</sup> Comento aqui sobre, por exemplo, a arquitetura do Centro Histórico de Ouro Preto e do bairro do Recife Antigo, do bloco Zé Pereira dos Lacaios (1868) e do Clube Misto Carnavalesco Vassourinhas do Recife (1889) e dos movimentos da Inconfidência Mineira (1789) e da Revolução Pernambucana (1817).

tempo, ajudam a entender o que Stuart Hall chama de sujeito pós-moderno (HALL, 2006, p. 10). Pelo fato de estarem profundamente ligadas ao universo da cultura, a identidade social e a identidade pessoal estão em estado de fluidez e são perfeitamente suscetíveis a mudanças causadas pelo cenário de globalização que vivemos atualmente, neste período que Hall chama de modernidade tardia (2006). No contexto atual da sociedade brasileira, por exemplo, cabe dizer que uma pessoa é vegana enquanto não faz tanto sentido atribuir a alguém o marcador de sufragista. Tanto os marcadores pessoais quanto os marcadores sociais são construídos cultural e historicamente.

Muitos foram, no Brasil, os movimentos que buscavam não apenas os marcadores identitários individuais, mas a identidade em um campo mais amplo, em âmbito nacional, regional ou estadual. Muitas vezes encabeçados por intelectuais nacionalistas que buscavam afirmar o capital cultural do Brasil em um contexto mundial ou o capital cultural de regiões do país dentro da União, os primeiros movimentos identitários desta categoria são construídos a partir de meados do século XIX, mas se estabelecem com mais força a partir do século XX. Em âmbito nacional pode-se comentar, por exemplo, da criação da Comissão Nacional do Folclore (1947) e da fundação do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (1958).

Em certos aspectos, estes movimentos moldaram a ideia do que, de modo geral, viria a ser representado como “cultura brasileira” e, em âmbito regional, “cultura nordestina” ou “cultura mineira” a partir do que seus intelectuais<sup>29</sup> percebiam fazer parte das características culturais de determinados estados ou regiões. Desta forma, se faz necessário destacar como alguns destes movimentos influenciaram na ideia de cultura local em Minas Gerais e Pernambuco e seus impactos na construção dos currículos das IFES com que tive contato – antes e depois da mobilidade acadêmica.

No caso de Minas Gerais – onde estudo – cabe destacar as ações da Comissão Mineira de Folclore, criada em 1948. No ano de 1954, foi assinado um convênio entre o estado e o governo federal através do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), com interveniência da Comissão Mineira de Folclore, estabelecendo diretrizes para uma política de preservação, pesquisa sistemática e criação de museus relacionados ao folclore.

Reconhecia a Comissão Mineira de Folclore como a entidade competente para opinar

---

<sup>29</sup>Dentre eles podemos citar os mineiros Saul Alves Martins, Aires da Mata Machado Filho e Henriqueta Lisboa; os pernambucanos Alfredo de Carvalho, Gonçalves Fernandes e Francisco Augusto Pereira da Costa; além de Mário de Andrade e Luís da Câmara Cascudo, que se debruçaram em estudos do folclore em âmbito nacional.

sobre metodologia de pesquisa; analisar e opinar sobre situações de merecimento de isenções tributárias de eventos, produções artesanais e indústria caseira. [...] Há um erro no convênio porque ele não garantia à Comissão Mineira de Folclore, recursos financeiros para exercer tais funções. (MOURA, 2018, p. 10)

Durante os governos militares a Comissão também sofreu descaso do Poder Público. O interesse maior do Estado passou a ser a construção identitária baseada no que pudessem cooptar para a projeção da imagem brasileira no exterior, através, por exemplo, da Seleção Brasileira de Futebol e das atividades da EMBRATUR: Empresa Brasileira de Turismo (1966-1985), responsáveis, inclusive, pela estereotipação da mulher brasileira no exterior<sup>30</sup>.

A Comissão Mineira de Folclore só recentemente recebeu aporte financeiro do Estado para realizar suas atividades, mais especificamente para o fomento da pesquisa “O Movimento dos Folcloristas em Minas Gerais”, realizada a partir de 2017 e apresentada desde a edição de 2018 da Revista da Comissão Mineira de Folclore. José Moreira de Souza, que apresenta o primeiro relatório intermediário da pesquisa, afirma:

É a primeira vez que a Comissão Mineira de Folclore recebe recursos de órgãos públicos advindos do Fundo Estadual de Cultura de Minas Gerais desde que alguma lei veio regulamentar editais para fomento da Cultura e que o Estado de Minas Gerais aderiu ao Sistema Único de Cultura. Não há dúvida que uma pesquisa deste porte deveria obter financiamento dos órgãos de fomento à Pesquisa e é alvissareiro que a Secretaria de Estado de Cultura tenha assumido esta função tendo em vista o percurso da Comissão Mineira de Folclore na luta pela atenção ao Saber Viver em Minas Gerais. (SOUZA, 2018, p. 68)

Esta indisposição estatal para com estes assuntos, de certa maneira, reflete-se na elaboração dos currículos universitários, inclusive na área das artes cênicas. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sediada na capital mineira, os conteúdos curriculares em cultura popular não chegam a causar grande impacto na formação dos docentes em Teatro e Dança.

De acordo com a matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro, as duas únicas disciplinas do curso que versariam sobre conteúdos de cultura popular brasileira são Danças Folclóricas Brasileiras (EFI 034) e Capoeira (ESP 032)<sup>31</sup>, disciplinas do curso de Educação Física com carga horária de 60 horas semestrais. Entretanto, ambas são optativas para os

---

<sup>30</sup> Vide ROSA, Crislaine Custódia. **Mulheres Brasileiras e Marketing Turístico: A construção de um estereótipo a partir do mito da democracia racial.** 2018. 50 f. Monografia (Bacharelado em Turismo) - Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

<sup>31</sup> Vide a matriz curricular dos cursos de Teatro da UFMG, disponível no site: <[https://www.eba.ufmg.br/graduacao/teatro/?page\\_id=20](https://www.eba.ufmg.br/graduacao/teatro/?page_id=20)> Último acesso em: 18 de out. 2019.

estudantes da Licenciatura em Teatro, mas de acordo com alunos do curso, nenhuma das duas é atualmente ofertada.

No que se refere ao curso de Dança, temos os exemplos das disciplinas – também optativas – Danças Populares Brasileiras I (FTC283-DIG), Danças Populares Brasileiras II: composições coreográficas (FTC284-DIG) e Danças Populares Brasileiras III: folclore e educação (FTC285-DIG), entretanto, no site da universidade consta a informação de que a última vez que todas elas foram ofertadas foi durante o ano letivo de 2012<sup>32</sup>.

No caso da Universidade Federal de Ouro Preto, sediada em uma cidade do interior do estado mineiro, a situação é semelhante. Isto se dá pelo fato de que os cursos da área de artes cênicas nas duas universidades se propõem a linhas de pesquisa mais voltadas para a arte contemporânea, revelando outras potencialidades para a formação docente, tão importantes quanto estudos na cultura popular.

Em comparação com a Universidade Federal de Pernambuco, sediada na capital de seu estado assim como a UFMG, as linhas de pesquisa dos cursos de Teatro e Dança em Recife se construíram de maneiras distintas, muito por conta das ações tanto da Comissão Pernambucana de Folclore quanto do Movimento Armorial, que encabeçados por intelectuais, professores e artistas – inclusive atuantes na UFPE, como Ariano Suassuna – configuraram outras relações entre cultura popular, identidade local e ensino superior.

A Universidade do Recife, que originou a UFPE, iniciou suas atividades em 11 de agosto de 1946, sendo considerado o primeiro centro universitário do Norte e Nordeste. Em 1948, começou a construção do campus universitário num loteamento na Várzea, onde hoje está localizado o *campus* Recife. No ano de 1965, a Universidade do Recife passou a integrar o Sistema Federal de Educação do país, passando a denominar-se Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na condição de autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

O Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística (desde dezembro de 2018 sob a nova denominação de Departamento de Artes) se originou da reformulação dos Departamentos de Desenho, Pintura e Escultura, do Departamento de História das Artes e do Departamento de Música, ligados então à Escola de Belas Artes da UFPE. Criado em decorrência da aplicação

---

<sup>32</sup> Vide a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Dança, disponível no site: <<https://ufmg.br/cursos/graduacao/2392/77511>> Último acesso em: 18 de out. 2019.

do Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Pernambuco (1974), o Departamento inicia as atividades da então licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas no ano de 1975, cinco anos após a ocasião em que, em outubro de 1970, é lançado o Movimento Armorial<sup>33</sup>. A palavra “armorial”, que antes apenas designava o livro onde se registram os brasões, passou a estar ligada à arte que pretendia buscar na ascendência ibérica nobre bases populares para se mesclar com o erudito, com o objetivo de criar uma arte símbolo da identidade brasileira.

Os grupos de pesquisa do Departamento de Artes são os seguintes: 1) Arte, Educação e Diversidade Cultural, atuando nas linhas *Arte, Diversidade Etnicorracial e Culturas Populares*; Arte, Gênero e Diversidade Sexual; Práticas Pedagógicas e Processos Criativos no Ensino de Arte; 2) Arte, Cultura e Memória, atuando nas linhas *Estudos em Artes Visuais no Brasil*; Memória, Crítica e Traduções das Artes do Corpo e Teoria das Artes Plásticas e Cênicas; 3) História, Teoria e Crítica do Teatro, atuando nas linhas *Dramaturgias do Nordeste*; *Memória da Dança no Brasil* e *Memória do Teatro Brasileiro*. (UFPE, 2019, p. 10)

As relações da pesquisa com a arte e identidades locais, como grifado acima, demonstram relações com princípios folcloristas e fundamentos do Movimento Armorial. Há uma espécie de “noção heráldica” da cultura local que preza pelo orgulho dos símbolos que representam sua memória, suas linhagens, sua terra, sua ascendência nobre.

Voltemos um pouco para o sul. Criada em 21 de agosto de 1969, a Universidade Federal de Ouro Preto se constituiu através da união da Escola de Farmácia (1839) e da Escola de Minas (1876), cursos superiores de renome já existentes na cidade. Ao longo dos anos, demais institutos e escolas da universidade começaram a ser fundados e passaram a integrar a comunidade acadêmica que hoje forma a UFOP.

A partir de 1993, começaram a ser oferecidos cursos livres em teatro e música, no já existente Instituto de Artes e Cultura (IAC), aos estudantes universitários e demais setores da comunidade ouro-pretana. Com a criação do Curso de Filosofia, em 1994, o IAC passa a ser denominado Instituto de Filosofia, Arte e Cultura (IFAC), e vê nascer, pouco tempo depois, os cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e em Música, em 1998. Logo no ano seguinte, também seria

---

<sup>33</sup> De acordo com Carlos Newton Jr, “No dia 18 de outubro de 1970, através de um concerto da Orquestra Armorial de Câmara, intitulado ‘Três séculos de música nordestina: do Barroco ao Armorial’, e de uma exposição de gravuras, pinturas e esculturas, lançava-se oficialmente, no Recife, o Movimento Armorial” (NEWTON JR. 1999, p. 83).

fundado o curso de Bacharelado em Direção Teatral<sup>34</sup>, para, por fim, em 2005, o curso de Artes Cênicas propor uma nova linha específica de formação – Interpretação – somando-se àquelas já existentes e ampliando, por conseguinte, a estrutura inicialmente concebida.

Até então os cursos de Artes Cênicas já haviam sido sediados tanto no prédio do IFAC quanto no prédio histórico que já foi sede da Escola de Minas no século XIX, ambos situados no Centro Histórico da cidade. Foi no ano de 2009, após 11 anos de sua fundação, que a sede do curso, o Departamento de Artes Cênicas (DEART) foi criada, contígua ao Departamento de Música (DEMUS) no *campus* Morro do Cruzeiro.

De acordo com dados do site do Departamento de Artes Cênicas da UFOP, os grupos de pesquisa vinculados ao DEART são: 1) Estética, crítica e história das artes cênicas, atuando, por exemplo, na linha Teatro e Crise da Modernidade; 2) Processos Educacionais em Artes Cênicas, com a linha Ensino/aprendizagem de artes cênicas na região da SRE<sup>35</sup> Ouro Preto e 3) Processos e poéticas da cena contemporânea, que envolvem as pesquisas Estudos de Performatividade, Raízes da dança Butô e o Núcleo de Pesquisa sobre a Arte do Ator entre Oriente e Ocidente<sup>36</sup>. Estes dados apresentam certas inconsistências e estão desatualizados, posto que não mencionam, por exemplo, os grupos de pesquisas NINFEIAS – Núcleo de Investigações Feministas, APORIA – Núcleo de Estudos em Filosofia e Artes da Cena e Midiactors – Coletivo de Mídia Cênica. Podemos notar que o curso mineiro, mais recente, reflete preocupações mais contundentes com a arte na contemporaneidade e multiculturalismos possíveis entre o mundo Ocidental e Oriental, opção que se dá em muito pelos temas pesquisados pelos professores que compõem o quadro docente do curso.

Cabe ressaltar, entretanto, que ambos os cursos aqui comentados estão atualmente passando pelo processo de alteração de seus Projetos Político Pedagógicos, com mudanças que envolvem, por exemplo, a curricularização das atividades extensionistas dos graduandos. As estruturas das disciplinas, as linhas de pesquisa e o desenvolvimento de ambos os cursos podem ser alterados

---

<sup>34</sup> Uma das cinco únicas graduações em Direção Teatral que fazem parte da rede federal de ensino superior no Brasil, sendo as outras a da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para mais informações sobre o curso de direção, vide: ROCHA, Geraldo Magela Silva. **Diante do Espelho**: Estudo reflexivo sobre a formação em Direção Teatral no Departamento de Artes Cênicas da UFOP. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

<sup>35</sup> Superintendência Regional de Ensino.

<sup>36</sup> Disponível em: <<https://deart.ifac.ufop.br/>>. Último acesso em: 25 de out. 2019.

ao longo deste processo e, no futuro, tenderão a não corresponder às experiências aqui comentadas. Este fato, porém, não altera a relevância dos programas de mobilidade acadêmica para a complementação da formação dos graduandos.

## 5. QUILÔMETRO 2687 – A CIDADE PLANTADA À BEIRA-MAR

Antes de comentar sobre as vivências realizadas durante a mobilidade, cabe destacar que as duas cidades em questão são muito distintas entre si e não cabe compará-las nos mesmos termos, principalmente quando comentamos sobre experiências pessoais que são influenciadas por inúmeros fatores no que se refere ao acesso a ações e eventos culturais. Já de início, o município de Recife é muito mais populoso que Ouro Preto, possuindo uma população cerca de 22 vezes maior que a do segundo<sup>37</sup>. Esta questão, o fato de ser uma capital estadual e a presença de uma atividade econômica mais aquecida, genericamente tendem a criar um ambiente mais propício a investimentos em iniciativas culturais, tanto estatais quanto privados.

Os aspectos em que a experiência em Recife complementou minha formação são diversos, envolvendo a atividade de fruição artística de espetáculos, experiências de estágio curricular obrigatório e não obrigatório, participação em cursos e palestras, realização de mostras pedagógicas em artes cênicas, acesso a material de pesquisa que não está disponível na minha universidade de origem<sup>38</sup>, visita a espaços culturais e museus que trabalham com a arte e história locais, ida a praias e outras atividades de lazer, etc. Empiricamente, estas diferentes esferas em que a experiência da mobilidade pode agir não são separáveis, mas concomitantes.

Entretanto, para efeito acadêmico e organizacional, decidi eleger três áreas principais em que as experiências durante a participação do PAMA podem ser classificadas. A primeira delas diz respeito ao seu *aspecto acadêmico* e se refere à matrícula em disciplinas e à realização de pesquisas teóricas e de campo. A segunda diz respeito ao *aspecto artístico* das vivências, e se refere às experiências enquanto ator, ator-manipulador e iluminador, bem como à fruição de

---

<sup>37</sup> De acordo com dados do IBGE cidades, o censo de 2010 apontou uma população de 1.537.704 habitantes no município de Recife e 70.281 em Ouro Preto. Estes e outros dados estão disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Último acesso em 19 de out.

<sup>38</sup> Como a bibliografia de base específica sobre o maracatu nação que utilizo na construção do artigo “*Motrizes Culturais e Interloções Pedagógicas*: a teatralidade da corte de maracatu e o ensino de teatro na rede básica de ensino” integrante do portfólio de TCC apresentado no ano de 2019 como item parcial para obtenção do título de graduado em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

espetáculos de artes cênicas. A terceira se refere ao *aspecto docente* das práticas e diz respeito às experiências de estágio obrigatório e não obrigatório que realizei na cidade.

### 5.1.O aspecto acadêmico

Ao longo dos dois semestres letivos de 2018 cursei 13 disciplinas, sendo cinco no curso de Licenciatura em Dança (AR538, TE707, PO493, AR541 e AR552) e o restante no curso de Licenciatura em Teatro. No primeiro semestre me matriculei em Introdução à Dança (AR538), Tópicos em Teatro (AR606), Didática (TE707), Teatro de Formas Animadas (AR587), Teatro no Brasil (AR603), Teatro em Pernambuco (AR604) e Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro 3 (AR593); já no segundo semestre cursei Avaliação da Aprendizagem (PO493), Estudos do Movimento I (AR541), Processos Culturais no Brasil (AR563), Metodologia do Ensino do Teatro IV (AR588), Danças Tradicionais do Nordeste I (AR552) e Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro 4 (AR596).

Pelas diferenças nas linhas de pesquisa entre as duas universidades, escolhi preferencialmente me matricular em disciplinas que iriam propor experiências distintas das vividas até então no meu curso. A maior parte destas disciplinas não está presente no currículo da Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP, contudo, ainda assim podem ser traçadas proximidades entre componentes curriculares recifenses e ouro-pretanos.

Introdução à Dança, Danças Tradicionais do Nordeste I e Estudos do Movimento I – todas obrigatórias no curso de Dança da UFPE – versam sobre conteúdos epistemológicos específicos da área da Dança e têm como bibliografia de base pensadores da área, o que dificulta as equivalências com disciplinas de um curso voltado em sua maioria aos estudos em Teatro, como é o caso da UFOP. Entretanto, ao analisarmos a ementa de Expressão Corporal III (ART509) – componente curricular obrigatório da licenciatura em Ouro Preto – vemos referenciais teóricos que aproximam o licenciando em Artes Cênicas de conteúdos em dança moderna e contemporânea.

A disciplina de Teatro de Formas Animadas – obrigatória no curso de Teatro da UFPE – a princípio pode aparentar que não apresenta equivalências com o curso da UFOP. Ela trata especificamente do estudo e prática desta linguagem, que envolve teatro de sombras, teatro de objetos, teatro de bonecos e teatro de máscaras; e apesar de que nenhuma disciplina do currículo da Licenciatura em Artes Cênicas em Ouro Preto foi pensada com o foco específico no estudo de Formas Animadas, as ementas de alguns componentes curriculares do curso – como

Materiais Expressivos (ART531) – possuem aberturas que permitem esses enfoques, de acordo com a condução que o professor propõe para a disciplina. O mesmo contexto pode se aplicar para o caso de Processos Culturais no Brasil, disciplina eletiva do curso de Licenciatura em Teatro da UFPE.

Já Metodologia do Ensino do Teatro IV procura experimentar práticas de ensino do Teatro em espaços não formais de ensino. Matriculei-me na disciplina pelo fato de ser equivalente ao componente curricular da UFOP Pedagogia do Teatro III: Educação Não Formal (ART564), entretanto a pesquisa desenvolvida pela professora com quem cursei esta disciplina, Marianne Consentino, foi uma risonha e agradável surpresa, uma vez que nos debruçamos sobre diversas técnicas em palhaçaria, área pela qual nutro grande interesse e carinho.

Os três exemplos citados acima demonstram singularidades e potências de duas universidades que muitas vezes o aluno em mobilidade só descobre quando as pode comparar, a partir do momento em que começa a cursar suas disciplinas na instituição receptora.

Outra esfera do aspecto formativo nas experiências realizadas durante a participação no PAMA foi a possibilidade de uma intensa pesquisa e vivência em cultura popular. Como meu foco era aprender mais sobre o maracatu nação, priorizei a participação em eventos relacionados às atividades das nações de maracatu pernambucanas, bem como a procura por livros que versassem sobre o tema, disponíveis não apenas nas bibliotecas da UFPE, como também em sebos e livrarias recifenses.

Dos eventos mais importantes que pude participar podemos citar o Festival Alto Estrelado e a Noite do Dendê, eventos de grande porte realizados por duas nações de maracatu muito tradicionais da cidade, que possuem um longo histórico de rivalidade entre si: a Nação Estrela Brilhante do Recife (1906) e a Nação do Maracatu Porto Rico (1916). Os eventos, que respectivamente comemoram o aniversário das duas nações, contam com a apresentação de diversos grupos que atualmente produzem cultura popular no Recife e região metropolitana, dentre eles afoxés, mestres de coco, grupos percussivos e mesmo outras nações de maracatu.

Também ocorre nestes eventos a presença de outros artistas locais que fazem parte da indústria cultural, como grupos de pagode, rappers e MCs de brega funk, cabendo ressaltar a força do caráter étnico racial defendido pela curadoria destes eventos, cujas programações contam, em

sua grande maioria, com artistas que produzem arte afrocentrada<sup>39</sup>, quase exclusivamente negros.

Em igual ou superior importância aos aniversários do Estrela Brilhante e do Porto Rico, estão outros dois eventos que anualmente fazem parte da agenda fixa de quase todas as nações de maracatu: o Desfile das Agremiações Carnavalescas e a Noite dos Tambores Silenciosos.

O desfile divide as agremiações de acordo com as categorias às quais pertencem e os grupos em que concorrem. As categorias são: Blocos de pau e corda, Bois de carnaval, Caboclinhos, Clube de bonecos, Clubes de frevo, Escola de Samba, Maracatu de baque solto, Maracatu de baque virado, Tribos de índios, Troças e Ursos; e os grupos em que as agremiações concorrem são: Grupo de Acesso, Grupo 2, Grupo 1 e Grupo Especial<sup>40</sup>.

A Noite dos Tambores Silenciosos, por outro lado, não é um evento de caráter competitivo. Trata-se de uma cerimônia em que as nações de maracatu se reúnem na segunda-feira de Carnaval para celebrar sua ancestralidade negra e prestar respeito a seus antepassados e aos antigos membros de suas nações, que já vieram a falecer (motivo do nome Tambores Silenciosos, como se cada pessoa enquanto viva fosse um tambor que ressoa e, quando falece, um tambor que silencia).

As nações se dirigem até o Pátio do Terço, no centro histórico da cidade, onde esperam em cortejo até que, uma por uma, todas toquem por certo tempo. À meia-noite param de tocar, as luzes da rua são apagadas e o babalorixá Tata Raminho de Oxóssi passa a conduzir a cerimônia, momento em que os participantes entoam cânticos da tradição dos candomblés Nagô e Angola para saudar os eguns: os espíritos de seus mortos.

Apesar de todos os eventos citados evocarem a tradição, eles estão permeados por diversas influências da indústria cultural e da mídia e sociabilidade contemporâneas, demonstrando a mutabilidade inerente à cultura, que facilmente coloca sujeitos e fatos culturais como o maracatu em situações que tensionam valores e saberes de diferentes gerações.

---

<sup>39</sup> De acordo com Molefi Kete Asante, “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos [aqui também entendidos como seus descendentes na diáspora] como sujeitos e agentes de fenômeno atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

<sup>40</sup> No carnaval de 2019 concorreram 206 agremiações divididas nestas 11 categorias, sendo que o Estrela Brilhante do Recife foi o vencedor do Grupo Especial na categoria Maracatu de baque virado. Os prêmios cedidos às vencedoras de cada grupo somam R\$ 730,5 mil e a competição entre as agremiações é sempre acirrada.

A presença de turistas nestes eventos é muito grande, o que por vezes contribui de maneira positiva, gerando circulação de renda nos lugares onde ocorrem. Já outras vezes atrapalham o andamento dos eventos, como quando ao apagarem-se as luzes na Noite dos Tambores Silenciosos vemos dezenas de pessoas sacando seus celulares para gravar a cerimônia com o flash das câmeras.

O aprendizado e a pesquisa em cultura popular que estas experiências me proporcionaram revelam uma tradição em constantes acordos com a contemporaneidade e com a globalização, seja na realização de grandes eventos de aniversário, nas relações entre grupos de cultura popular e a indústria cultural, na ativa utilização das redes sociais como meio de divulgação e promoção das atividades destes grupos, na presença de turistas nacionais e internacionais dentro das nações e nos eventos organizados por elas ou até mesmo a criação de grupos percussivos que tocam e até mesmo desfilam o maracatu de modo parafolclórico fora do Brasil. Os indivíduos que constroem a cultura popular no Brasil são sujeitos pós-modernos, que não estão presos à tradição ou a apenas uma única ideia de identidade, mas que colocam estes conceitos em debate e construção através de suas práticas, que inclusive refletem o quanto a globalização caminha em paralelo com um reforçamento das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da globalização (HALL, 2006, p. 77). Um panorama que a visita a museus como o Museu do Homem do Nordeste e o Paço do Frevo não me permitiram vislumbrar tão bem quanto a presença atenta e festiva no Carnaval pernambucano.

## **5.2.O aspecto artístico**

Quando estudamos em uma graduação na área de Artes Cênicas é elementar que concebamos a criação artística como uma esfera formativa dos estudantes do curso. A prática cênica prepara o graduando não apenas para a ação profissional no campo da interpretação, como também da licenciatura, direção e outras habilitações. Particularmente, defendo que o estudante de teatro só se forma plenamente se com frequência puder se dedicar a três focos: estudar teatro, assistir teatro e praticar teatro.

Uma iniciativa muito relevante na minha formação em Recife foi a participação do evento Transborda Usina Teatral, realizado pelo Sesc Santa Rita, unidade do Serviço Social do Comércio (Sesc) de Pernambuco na cidade de Recife. No ano de 2018 o evento ocorreu entre os dias 21 e 28 de setembro e sua programação contou com espetáculos, mesas de conversa, conferências e ações formativas.

Dentre os envolvidos estavam grupos de teatro como o Grupo Carmin (RN), Teatro de Fronteira (PE), Ser Tão Teatro (PB), Magiluth (PE) e Clowns de Shakespeare (RN); participantes de mesas como Márcio Meirelles, Isaura Botelho, Flávio Desgranges e Beth Néspoli; representantes de grupos de teatro de todos os nove estados da região nordeste se reunindo para discutir o teatro que produzem; e a participação de José Celso Martinez Corrêa na conferência “O teatro no Brasil ainda é possível?”. Dentre as oficinas disponíveis na programação estavam “Crítica Teatral”, com a jornalista, crítica e editora Beth Néspoli; “Gestão de Grupo para o Teatro”, com o coordenador de produção do Grupo Galpão, Chico Pelúcio; “Exílio em Cena”, com o grupo Clowns de Shakespeare; e “Elaboração de Projetos Culturais”, da qual pude participar, com o consultor de empreendimentos de economia criativa Júlio de Marques.

Além disso, o vínculo que então possuía com a UFPE me isentava do valor cobrado pelos ingressos da programação do Usina, mas estava longe de ser o único benefício que o vínculo com a universidade me proporcionou durante a mobilidade acadêmica.

Durante o ano de 2018 minhas experiências interpretando foram poucas, mas significativas. A primeira delas se deu através da disciplina de Teatro de Formas Animadas, em que pude construir uma caixa de teatro lambe-lambe<sup>41</sup> e apresentar com uma colega a cena que construímos juntos.

A turma da disciplina se dividiu em duplas e cada uma optou por uma linguagem de teatro de formas animadas (bonecos, objetos e lambe-lambe) para juntos construirmos o chamado Mini Festival de Mini Criaturas Animadas, intervenção cênica em que os estudantes montavam suas caixas, tendas, mesas, bandejas e tapetes para apresentar ao público do local suas cenas, de até quatro minutos, de teatro miniaturizado.

As primeiras apresentações, ainda dentro do programa da disciplina, ocorreram no Centro de Artes e Comunicação da UFPE, na Praça Pinto Damásio (conhecida como Praça da Várzea) e no Hospital das Clínicas da UFPE. A escolha por esses lugares se deu pela possibilidade formativa que os estudantes teriam em lidar com os diferentes públicos de cada um, pela proximidade dos três com a sede do curso de Teatro e pela atividade recorrente do curso no HC devido a experiências anteriores de alunos em estágios obrigatórios e projetos de extensão.

---

<sup>41</sup> Pequena caixa móvel com furos ou aberturas por onde o espectador espia uma peça de teatro miniaturizada, geralmente de curta duração, que ocorre dentro da caixa através da manipulação de bonecos ou outras formas animadas por parte de um ou mais atores-manipuladores, que normalmente permanecem do lado de fora, próximos ao espectador.

Posteriormente ao encerramento da disciplina também participamos com estas cenas do 16º Festival Estudantil de Teatro e Dança de Recife (FETED), em setembro de 2018, bem como fomos selecionados no edital “a\_ponte: cena do teatro universitário”, mostra realizada no Instituto Itaú Cultural, entre janeiro e fevereiro de 2019. Devido ao meu retorno à UFOP, marcado pelo fim da mobilidade acadêmica, não participei da mostra com o Mini Festival, que por voto popular chegou a ser rerepresentado no Instituto no mês de abril.

Outra experiência em atuação que tive foi a montagem e apresentação da peça *Roberto K.O.*; comédia caricata, burlesca e despreziosa em que Pablo Vittar e Roberto Carlos se apaixonam em um especial de fim de ano televisionado. A peça foi inicialmente montada na disciplina Tópicos em Teatro, no primeiro semestre letivo de 2018, e é uma dramaturgia escrita por estudantes da disciplina de Literatura Dramática, promovida no semestre anterior. Após a apresentação final para a disciplina de Tópicos em Teatro, a rerepresentamos em fevereiro de 2019 no evento Cena à Primeira Vista, programação artística da semana de recepção aos calouros promovida pelo diretório acadêmico e alunos do curso, em parceria com o Departamento de Artes. A semana de recepção aos calouros, junto com a Semana de Cênicas, são os dois eventos de apresentações e oficinas que se mantêm com mais vitalidade na UFPE.

Os objetivos, tanto da Semana de Cênicas recifense quanto da Semana de Artes ouro-pretana, parecem ser os mesmos. De acordo com o projeto da X Semana de Artes, realizada em 2018, o intuito do evento era “reunir projetos que, muitas vezes, só acontecem isoladamente na UFOP, e disseminá-los para além do âmbito acadêmico levando-os para todos os planos da comunidade ouro-pretana. De igual forma, pensa-se ainda em parcerias com artistas de outras cidades e/ou estados” (MULTICULTURAL, 2018, p. 1). Desta forma, uma mostra com cenas curtas, espetáculos, oficinas, performances, instalações, entre outras linguagens artísticas, em relação com grupos artísticos da cidade e realizada de tal modo que a programação não se restrinja ao espaço universitário das IFES para ocorrer. A diferença principal com relação aos dois eventos é que a Semana de Artes, além de mostra de espetáculos, também conta com um circuito de performances e duas mostras competitivas que são fixos na programação da semana (o Circuito Performatite e o MOMU - Mostra de Monólogos e Música Original e MOSQUETE - Mostra de Esquetes).

No caso da UFOP, as possibilidades de participação em cenas e espetáculos dentro das atividades universitárias são maiores visto que, além da semana de recepção aos calouros e da Semana de Artes, também dispomos de habilitações em bacharelado, o que ajudou a construir

a prática corrente de alunos das três habilitações participarem em montagens para disciplinas umas das outras, principalmente do Bacharelado em Direção Teatral.

A existência e resistência de eventos como a Semana de Artes, a Semana de Cênicas e as semanas de recepção aos calouros, desenvolvidas dentro dos dois cursos, promove uma frequente possibilidade aos estudantes de assistir a cenas curtas e espetáculos, estimulando seu senso estético mesmo que a quantidade de peças em cada edição destes eventos possa variar muito. Cabe lembrar que também na vivência extra acadêmica os graduandos também assistem a espetáculos que agem na sua formação estética e criativa.

O tempo total em que permaneci morando no Recife se deu entre 19 de fevereiro de 2018 e 09 de março de 2019, intervalo em que pude assistir pelo menos 34 espetáculos diferentes<sup>42</sup>. Foram dezenas de projetos de circulação de espetáculo; mostras pedagógicas de cursos de teatro; temporadas em cartaz de grupos locais; programação de eventos na área, como o Transborda Usina Teatral e festivais a níveis estadual, nacional e internacional. Neste ponto, a garra e articulação política dos artistas locais são preponderantes para exigir dos governos municipal, estadual e federal medidas que fomentem produção artística, iniciativas formativas, circulação de espetáculos e edificação e manutenção de espaços reservados para a prática cênica.

### **5.3.O aspecto docente**

As experiências de estágio que tive ao longo da mobilidade foram na Escola Municipal de Arte João Pernambuco (EMAJPE) e no *campus* Recife do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), sendo o primeiro em regime de estágio curricular obrigatório e o segundo em regime de estágio remunerado não obrigatório.

A EMAJPE é uma instituição de ensino que responde à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife e oferece cursos nas quatro linguagens artísticas que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), sendo disponíveis nas modalidades de oficinas e cursos profissionalizantes. As modalidades profissionalizantes

---

<sup>42</sup> Entraram para a contagem apenas os espetáculos de teatro e dança dos quais ainda disponho dos ingressos ou dos programas guardados em minha casa. Na realidade o número de peças que assisti foi maior, o que nos leva a uma média de pelo menos três espetáculos assistidos por mês durante o ano que morei em Recife. A maioria dos espaços onde se deram estas apresentações foram edifícios teatrais, embora também tenha assistido peças em espaços alternativos. Os espaços visitados, ao todo, foram doze: Teatro Marco Camarotti (Sesc Santo Amaro), Palco alternativo do Sesc Santa Rita, Teatro Capiba (Sesc Casa Amarela), Teatro da Escola Municipal de Arte João Pernambuco, Teatro Riomar, Teatro Hermilo Borba Filho, Teatro Apolo, Espaço O Poste Soluções Luminosas, Teatro Joaquim Cardozo, Teatro Milton Baccarelli (UFPE), Teatro Arraial Ariano Suassuna e Teatro de Santa Isabel.

envolvem o Curso Básico Profissional em Música, o Curso Básico Profissional em Teatro e o Curso Profissional em Teatro, sendo este último de nível técnico. Já nos moldes de oficinas se desenvolvem os cursos de Artes Visuais, Canto Coral (infantil e adulto), Iniciação Musical (infantil), Teatro (infantil e adulto), Danças Brasileiras e Dança Contemporânea.

O prédio onde atualmente funciona a escola é um casarão situado no bairro recifense da Várzea. A prefeitura municipal já tentou desalojar a escola para instalar em seu lugar um posto de saúde, mas por pressão popular e uma intensa ocupação artística, a EMAJPE permaneceu onde está e continua resistindo a precarizações orçamentárias e materiais, bem como a tentativas da prefeitura de aplicar outros usos para o casarão da Rua Barão de Muribeca.

Vista entre os moradores da Várzea como um patrimônio do bairro, a João, como é carinhosamente chamada, atende estudantes oriundos de todas as Regiões Político-Administrativas (RPA) de Recife e de outras cidades da Região Metropolitana, havendo casos inclusive de estudantes da UFPE vindos da Zona da Mata pernambucana que também se matricularam na escola, aproveitando os ônibus intermunicipais oferecidos por determinadas prefeituras para transportar estes alunos até o campus universitário que se encontra na capital. Com a perspectiva de uma educação inclusiva, a escola recebe alunos de todas as idades, em grande maioria estudantes das redes municipal e estadual de ensino, e muitos pertencentes a classes sociais menos abastadas. Muitos dos alunos que estudam nos cursos da João Pernambuco, inclusive, chegam a cursar as graduações em Arte disponíveis na Universidade Federal de Pernambuco, principalmente nas áreas de Teatro e Música.

A escola possui duas mostras de artes cênicas como eventos fixos das atividades anuais da instituição: a mostra A Porta Aberta e o Abril para as Artes. No ano de 2019 A Porta Aberta comemorou a realização de sua 20ª edição, entre os dias 10 e 13 de junho. No mesmo ano, entre 22 e 25 de abril, o Abril para as Artes trouxe como tema “O Movimento Cultural da Várzea”, indício da efervescência artístico-cultural do bairro, também conhecido como RPA 04. Ambos os eventos atuam como mostra dos trabalhos desenvolvidos dentro da instituição e congregam diversas linguagens artísticas como música, teatro, performance, dança, audiovisual, artes visuais, literatura e oficinas de formação tendo público alvo a comunidade escolar da João Pernambuco, a comunidade do bairro da Várzea, os estudantes de escolas públicas e privadas da rede básica de ensino, a comunidade universitária, artistas locais e o público em geral.

Durante meu vínculo com a Universidade Federal de Pernambuco cursei as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Ensino de Teatro 3 e 4, em que pude observar (AR593) e reger (AR596) aulas nas oficinas de teatro ofertadas pela escola para o público adulto, em parceria com a professora titular das turmas, Tatiana Pedrosa Leal. As oficinas são pré-requisito para a participação do Curso Básico Profissional em Teatro e tem como propósito integrar os estudantes e apresentar conceitos básicos em teatro para eles. A EMAJPE se configura atualmente como a única escola no Nordeste, dentro dos moldes municipal, profissionalizante e abarcando as quatro linguagens artísticas dos PCN. Poder estagiar na João expandiu meus horizontes sobre como, através do apelo popular e da ocupação artística, outros modelos de escola podem ser construídos pela ação estatal.

A minha segunda experiência de estágio se deu por outras vias, a começar pelo fato de ser um estágio não obrigatório e remunerado, ao contrário do anterior. Nesta segunda ocasião, estagiei entre os meses de agosto de 2018 e fevereiro de 2019 no *campus* Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). O estágio visava a produção e apresentação de espetáculos, bem como formação teórica em teatro para os alunos do instituto que participavam da ação extensionista Grupo Arte em Movimento, grupo de teatro e dança gerido pelo Núcleo de Arte e Cultura (NAC) do IFPE e vinculado à Diretoria de Extensão do mesmo instituto.

No Instituto, como era o único responsável pelo planejamento e aplicação dos planos de aula, pude experimentar uma autonomia docente maior, também garantida pelo meu supervisor de estágio e diretor do Núcleo de Arte e Cultura, Josinaldo Barbosa da Silva. A possibilidade de experimentar novas metodologias de ensino de teatro com os membros do Grupo Arte em Movimento me possibilitou desenvolver com os estudantes um processo criativo em teatro performativo através da metodologia que chamei de “Oito Portões”, que se baseia em oito estímulos criativos corporais, vocais e psicofísicos para elaboração de personagens. Ao longo de quatro meses do processo de estágio os estudantes construíram o espetáculo *Teogonia*<sup>43</sup>, apresentado ao longo dos meses seguintes em três ocasiões: duas apresentações no próprio

---

<sup>43</sup> Para uma leitura mais aprofundada sobre o processo criativo do espetáculo, recomendo a leitura do artigo “*Força, Liberdade, Justiça e Vingança: o feminismo de estudantes do IFPE campus Recife e seus reflexos no processo de criação do espetáculo Teogonia (2018)*”, integrante do portfólio de TCC apresentado no ano de 2019 como item parcial para obtenção do título de graduado em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

*campus* Recife e outra em Vitória de Santo Antão, na Mostra Integrada de Cultura e Arte do VI Encontro de Extensão do IFPE (ENEXT).

Durante o período de estágio, propondo aos membros do Arte em Movimento uma experiência em que coubesse estudar, assistir e praticar teatro, elaborei o chamado “Mapa do Tesouro”, lista dos principais espaços de Recife voltados a apresentações teatrais. A lista consistia em imagens, informações históricas, endereços, contatos e nomes dos principais teatros e espaços alternativos da cidade e firmava o compromisso entre mim e os estudantes de, ao longo de um ano, assistir a pelo menos um espetáculo em cada um dos dez espaços listados. Ao longo dos seis meses de estágio, pudemos assistir juntos a dez espetáculos, em cinco dos espaços listados no Mapa do Tesouro e outros que não entraram para a lista por ser fora de Recife ou sediar apresentações teatrais apenas raramente.

A possibilidade de estagiar em uma IFES e em uma escola municipal como a João Pernambuco me mostrou que o ensino público no Brasil, na verdade, são muitos. Enquanto as redes públicas de ensino tendem a ser estigmatizadas como precárias ou com más qualidades de ensino – em muito pelo quadro geral de sucateamento que vemos na educação sob governos municipais e estaduais – cabe ressaltar que diferenças locais entre as instituições e a sua administração, o ente federado ao qual a instituição se relaciona (município, estado ou União) e a qualidade do corpo docente e das condições de trabalho para os professores nos mostram que experiências de estágio na rede pública de ensino podem ser positivas não só no que se referem à execução dos planos de aula elaborados pelos estagiários, como também nos aprendizados que estes diferentes contextos podem oferecer ao professor em formação.

Deste modo, as diferentes experiências de estágio que pude realizar, tanto em Ouro Preto como em Recife, fizeram com que me sentisse mais preparado para lecionar em diferentes espaços educacionais públicos, escolares ou não.

## **6. QUILÔMETRO 4719 – REFLEXÕES SOBRE VIAGENS E RETORNOS**

Muitas foram as coisas que a serra e o mangue me contaram ao longo destas viagens. Distintas desde o relevo por si só, as cidades de Ouro Preto e Recife, quando comparadas, revelam o quanto o país em que vivemos é imenso, tão grande que, em certos aspectos, cabe pensarmos em termos de “brasis” e de “povos brasileiros”, no plural mesmo, visto que não cabe dizer que

todas as pessoas que vivem dentro das linhas da Pindorama<sup>44</sup> – entre amazônidas, nordestinos, sulistas, xucuru, guajajaras, krenak... – são todas iguais. E que bom.

Compreender as identidades dos brasis e os povos brasileiros em suas diferenças é o primeiro passo para que possamos ter uma real dimensão de como se configura o nosso país. Ter esse entendimento sobre ele nos dá a possibilidade de defender pautas que sejam comuns, mesmo que hajam diferenças entre os diversos grupos que o compõem.

A mobilidade acadêmica pode ser uma alternativa para construir esta compreensão. Enquanto os programas de mobilidade acadêmica internacional podem agir como meio de desenvolver o conhecimento científico e a qualidade de educação do país, promovendo seu capital científico e cultural e estimulando sua soberania nacional perante outras nações; a mobilidade nacional pode agir para redução das disparidades educacionais entre localidades diferentes do país, integrando instituições situadas em capitais e no interior, promovendo também trocas entre estes lugares que permitirão ao viajante conhecer mais intimamente seu país.

Como a atividade dos folcloristas brasileiros nos demonstra, a noção de identidade regional e identidade nacional é algo construído através das representações da cultura, talvez até mais do que através da cultura de fato. Segundo Stuart Hall,

as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser "inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. (HALL, 2006, p. 48)

O mesmo poderia se dizer da “brasilidade”. Só sabemos o que significa ser “brasileiro” devido ao modo como a “brasilidade” veio a ser representada. O ser “brasileiro”, assim como o ser “mineiro” ou o ser “pernambucano” se articula no plano simbólico com aquilo que se construiu enquanto representação da identidade cultural mineira ou pernambucana, e assim se estabelecem os símbolos e até mesmo os estereótipos: café e pão de queijo, frevo e tubarões.

A vivência empírica das culturas de outras regiões brasileiras muito nos ensina, pois quem vem de fora pode ter uma noção pré concebida – e certas vezes até preconceituosa – de outros lugares. Cabe a nós sermos *viajantes*, estarmos dispostos a aprender coisas só possíveis de

---

<sup>44</sup> Termo tupi-guarani que designa um local mítico e livre de males. É o nome pelo qual os povos dos pampas e dos Andes peruanos se referem ao Brasil e também um termo que designa uma região repleta de palmeiras.

conhecer na vivência sincera e atenta, assumindo que possivelmente pensamos entender algo sobre “os brasis” e “os povos brasileiros” que na verdade não sabemos de fato.

A configuração dos currículos das instituições federais de ensino superior brasileiras também é construída historicamente. Quando um estudante em mobilidade acadêmica nacional retorna de sua experiência na instituição de ensino receptora, é necessário que se estabeleçam diálogos entre ele e sua comunidade acadêmica de origem para dividir suas impressões e vivências, de modo que a comunidade acadêmica possa se organizar para refletir sobre o currículo do curso, seus projetos de extensão, a condução de determinadas disciplinas, ações de empresas júnior quando houver, os projetos de pesquisa desenvolvidos ou não, etc.

À instituição receptora, por outro lado, caberia também recepcionar o aluno, de modo a compreender como seu curso de origem se configura, para os mesmos fins de reflexão. Sendo realizadas essas duas partes do processo, a comunicação e autorreflexão entre as universidades podem se estabelecer de modo a buscarmos uma maior integração entre elas, em prol de um ensino de qualidade. Quando existe um exemplo interessante de ação desenvolvida em outra instituição de ensino, se em outras universidades ou cidades descobrimos algo que poderia dar certode onde viemos, que criemos ações semelhantes depois de termos acesso a estes exemplos.

Nunca saberemos de fato o que nos aguarda em outra cidade ou em outra instituição de ensino. Diferentes professores podem dar enfoques distintos às mesmas disciplinas do curso e às vezes podemos nos matricular esperando uma abordagem e acabarmos cursando outra. São muitas as possibilidades e os modos de se fazer teatro e aprender com ele.

Deste ponto de vista nossa formação pode se dar de inúmeras formas. É natural que os aspectos acadêmico, artístico e docente se misturem nas experiências relatadas pois todos eles fazem parte da mesma esfera formativa quando se trata da Licenciatura em Artes Cênicas. Assistir, fazer, estudar, ensinar, aprender, ouvir, cantar, suar, compreender, trocar... Proponho que através destas viagens e retornos busquemos as potências entre lugares diferentes e - por quê não? - criemos novas potências a partir deles. Criemos pontes, trilhos, estradas que nos levem até onde a curiosidade nos instiga. Cabe a nós irmos até lá e vermos como realmente é.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Convênio que entre si celebram as Instituições Federais de Ensino Superior visando ao programa de mobilidade acadêmica.** Disponível em:

<[http://www.andifes.org.br/wp-](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Convenio_Andifes_de_Mobilidade_Academica.pdf)

[content/uploads/2012/04/Convenio\\_Andifes\\_de\\_Mobilidade\\_Academica.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Convenio_Andifes_de_Mobilidade_Academica.pdf)>. Último acesso em: 04 de out. 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: LARKIN, Elisa (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** (Coleção Sankofa — Livro 4) São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BRAZ, Raquel Leite. **O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro.** 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Júlio Eduardo Ornelas; SAITO, Catarina Erika. **Realidade do intercâmbio e da mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina.** XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, dez. 2011.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro.** Disponível em: <<http://culturadigital.br/setorialculturaspopulares/files/2010/02/1995-CARTA-DO-FOLCLORE-BRASILEIRO-CNF.pdf>>. Último acesso em: 24 de out. 2019.

DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS. **RESOLUÇÃO CEPE Nº 2694, DE 11 DE MARÇO DE 2005.** Aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Cênicas. Ouro Preto, MG, mar 2005. Disponível em: <[https://www.soc.ufop.br/public/files/RESOLUCAO\\_CEPE\\_2694.pdf](https://www.soc.ufop.br/public/files/RESOLUCAO_CEPE_2694.pdf)>. Último acesso em: 25 de out. 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MONTEIRO, Marianna. **Dança popular: espetáculo e devoção.** São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

MOURA, Antônio de Paiva. **O papel da Comissão Mineira de Folclore.** Revista da Comissão Mineira de Folclore, Belo Horizonte, n. 31, p. 08-12, ago. 2018. Disponível em: <<http://www.folcloreminas.com.br/RevistasAntigasN31.pdf>>. Último acesso em: 25 de out. 2019.

MULTICULTURAL PRODUÇÕES ARTÍSTICAS. **Projeto X Semana de Artes.** 2018. NEWTON JR, Carlos. **O pai, o exílio e o reino: a poesia armorial de Ariano Suassuna.** Recife: Editora UFPE, 1999.

SANTOS, Adilson Pereira dos; DIAS, Hermelinda Gomes. **Mobilidade acadêmica em perspectiva: experiências da Universidade Federal de Ouro Preto.** Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 172-187, dez. 2012.

SOUZA, José Moreira de. **Relatório de Atividades: O Movimento dos Folcloristas em Minas Gerais – Apresentação**. Revista da Comissão Mineira de Folclore, Belo Horizonte, n. 31, p. 67-79, ago. 2018. Disponível em: <<http://www.folcloreminas.com.br/RevistasAntigasN31.pdf>>. Último acesso em: 25 de out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Departamento de Artes Cênicas**. Portal online. Disponível em: <<https://deart.ifac.ufop.br/>>. Último acesso em: 25 de out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do curso de Teatro - Licenciatura**. 2019.

### ARTIGO 3

***FORÇA, LIBERDADE, JUSTIÇA E VINGANÇA: O FEMINISMO DE ESTUDANTES DO IFPE  
CAMPUS RECIFE E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO TEOGONIA  
(2018)***

Pedro Henrique Gomes da Silva

#### RESUMO

O presente texto versa sobre uma experiência de estágio não obrigatório que realizei entre os meses de agosto de 2018 e fevereiro de 2019, no campus Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Durante o período em que estagiei, propus aos estudantes um processo em que eles pudessem tomar a frente de todas as esferas da criação cênica, em uma ação de protagonismo juvenil, com o objetivo de cada um criar uma cena solo que abordaria aspectos da subjetividade dos estudantes, trazendo para o espetáculo uma linguagem performativa. Como eixo criativo, sugeri a pesquisa em mitologias de diferentes culturas para a elaboração dos personagens, chamados carinhosamente de “deuses”, cujas histórias compõem o espetáculo *Teogonia*. Destaco aqui as posturas feministas de três das participantes do Grupo Arte em Movimento e como elas pautaram sua criação cênica em um processo que levou à construção das personagens-deusas Força, Liberdade, Justiça e Vingança.

Palavras-chave: Grupo Arte em Movimento. Educação Feminista. Protagonismo Juvenil. IFPE Campus Recife. Teatro Performativo.

*“Pois continuo renascendo naqueles em que mais tentam tirar a esperança de mim. Ao contrário do que vocês pensam, aqueles que já cresceram com o privilégio de poder achar que não precisam lutar por mim, são os que eu menos resido em verdade. A todos cabe o dever de lutar por mim”.*

*(R. M. - trecho de “Liberdade”, 2018)*

*“À noite os deuses invadiram a morada da Justiça. Arrancaram-lhe da cama e exigiram seu sangue [...]. Os deuses, enfurecidos por terem sido comparados a humanas, rasgam as vestes da deusa, de maneira a compará-la às humanas e tiram seus presentes de nascimento [...]. A deusa, estranhamente, não sentiu medo. Os deuses debocharam dela e naquela noite beberam cada gota do seu sangue, sem seu consentimento.*

*Ao amanhecer, vendo pela primeira vez o que foi feito, o sangue da deusa nos lençóis, os deuses envergonhados do seu ato, e com medo das deusas protetoras, carregam a jovem e a jogam na Terra”.*

*(M. R. - trecho de “Justiça e Vingança”, 2018)*

*“Mas o ato de rebelar-se leva tempo... a indignação precisa ferver, a coragem precisa ser descoberta, a força precisava se deixar existir. Ah... a força, descobri a força que tanta energia acumulada pode ter, rebelar-se leva tempo sim, mas acontece, livrar-se de algo que te sufoca parece difícil, mas acontece”.*

*(S.C. - trecho de “Força”, 2018)*

## 1. INTRODUÇÃO

Muitas vezes o docente vai à escola sem levar em consideração que a formação epistemológica e a estruturação subjetiva dos estudantes se dá em todos os ambientes e aspectos da vida, não apenas na instituição escolar, o que pode levá-lo a por vezes se surpreender com posicionamentos, expressões ou comportamentos dos discentes. O alcance destes jovens a informação, ampliado com a difusão do acesso à Internet, potencializou e diversificou as fontes de sua formação enquanto sujeitos e configurou suas relações dentro do espaço escolar de acordo com dinâmicas próprias da contemporaneidade, permeadas pelas tecnologias comunicativas contemporâneas e o processo de globalização. Carmen Lúcia Capra nos traz, a partir de questionamentos sobre o ensino de arte que exercemos hoje em dia nas escolas, provocações que são capitais para se pensar a arte-educação atualmente: “Como a escola pode encontrar-se com a arte e de que arte a escola, repleta de crianças e jovens desse tempo, precisa?” (CAPRA, 2016, p. 181).

No caso deste artigo, a escola em questão é especificamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Comento ao longo deste texto sobre a experiência de estágio curricular não obrigatório que tive no IFPE durante minha estadia em Recife, em ocasião da mobilidade acadêmica nacional que realizei no ano de 2018 através do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica<sup>45</sup>. À época, estava cursando a graduação no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), concluída no final do ano de 2019. Minha participação enquanto estagiário no instituto se deu entre agosto de 2018 e fevereiro de 2019, e envolvia atividades administrativas, produção e apresentação de peças a serem apresentadas no *campus* Recife do IFPE (e outras instituições quando houvessem oportunidades) e formação prática e teórica em Teatro para os integrantes do Grupo Arte em Movimento (GAM), projeto de extensão em que realizava minhas práticas.

Junto aos estudantes membros do GAM montamos um espetáculo cênico que pudemos apresentar em três ocasiões, todas em *campi* do IFPE: a estreia, no *campus* Recife (30/11/18); uma apresentação na Mostra Integrada de Cultura e Arte do XI ENEXT IFPE, no *campus*

---

<sup>45</sup> Para mais informações sobre a mobilidade acadêmica, vide o artigo *Relatos de viagem: a relevância do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica Nacional para a formação docente em Artes Cênicas* (2019), de minha autoria, e parte do portfólio apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto para obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas.

Vitória de Santo Antão (05/12/18); e uma última, pouco antes de regressar à UFOP, também no *campus* Recife (22/02/19).

O espetáculo, chamado *Teogonia*<sup>46</sup> (2018), foi pensado desde o início com o intuito de que os estudantes fossem protagonistas de todas as esferas da sua criação artística. O objetivo era que, ao longo das aulas, cada um deles construísse um monólogo de até cinco minutos que integraria o espetáculo final a ser apresentado no *campus*, sendo que a dramaturgia, o figurino, a criação de personagem e a escolha dos espaços de apresentação foram todos realizados pelos próprios estudantes de acordo com suas preferências, a partir da proposta cênica apresentada a eles.

O fio condutor das aulas era se basear em mitologias de diversas culturas e religiões - grega, hindu, nórdica, iorubá, egípcia, judaico-cristã, asteca, wicca, umbandista e zoroastrista - para a criação de personagens que, por isso, carinhosamente chamamos de “deuses”. Durante estes encontros, na sala de dança e teatro do IFPE, nos reuníamos para experimentar estímulos criativos diversos (a serem detalhados mais adiante), que propunham aos membros do grupo explorar a improvisação de ações com suas vozes e movimentos corporais, de forma que elas pudessem agir como material para a composição de seus monólogos.

A princípio haviam 16 membros no grupo, que construíram os “personagens-deuses” Amor, Mente, Sonho, Essência, Tempo, Força, Feminino, Inocência, Poesia, Guerra, Solitude, Liberdade, Expurgo, Terra, Verdade, Justiça e Vingança. Ao final do processo de criação, contávamos com 13 estudantes no elenco. A concepção do deus de cada estudante reflete de muitas maneiras aspectos da identidade de cada um. Pode-se dizer que eles são um filtro de ficção para que os membros do Grupo Arte em Movimento se posicionem sobre questões que lhes afetam, coisas que defendem e outras coisas que gostariam de vencer.

Por conta de começar a lecionar no IFPE sem considerar as especificidades e os diversos meios de formação possíveis para estes jovens na contemporaneidade (blogs, podcasts, canais do YouTube, páginas e perfis em redes sociais), não esperava por parte dos estudantes tamanha maturidade em seus posicionamentos com relação a complexas questões político-sociais que lhes atravessavam, como moralidade e ética, autocuidado, relações afetivas, consciência de classe e relações de gênero. Para análise neste texto, selecionei três destas cenas, elaboradas pelas alunas S. C., R. M. e M. R., que interpretando respectivamente as deusas Força, Liberdade

---

<sup>46</sup> *Teogonia* é o nome atribuído ao poema que descreve as origens e genealogias dos deuses gregos, escrito por Hesíodo no século VIII a.C.

e Justiça e Vingança, apresentam relações com agendas feministas e diferentes condições de ser mulher.

O protagonismo desenvolvido por estas estudantes e a possibilidade de falarem de si em seus respectivos lugares de fala permitem que a experiência cênica construída seja muito mais potente do que seria se eu estabelecesse para a turma de maneira estanque como trabalhar o tema do locus social da mulher brasileira. Como aponta Djamila Ribeiro

Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do *Outro*, serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder [de] falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados. (RIBEIRO, 2017, p. 43)

O presente texto tem consciência do que representa enquanto produção intelectual e acadêmica de um graduando homem cisgênero e meu objetivo não é falar por mulheres ou silenciar suas narrativas. Pretendo aqui comentar experiências marcadas pela minha localização social, a fim de contribuir com a proposição de discussões no meio acadêmico sobre a produção artística estudantil e feminista, assumindo responsabilidades decorrentes da minha posição de privilégio social para pensar, enquanto docente, alternativas de tornar minha prática mais engajada, tendo a percepção de que “existe uma cobrança maior em relação aos indivíduos pertencentes a grupos historicamente discriminados, como se fossem mais obrigados do que os grupos localizados no poder, de criar estratégias de enfrentamento às desigualdades” (RIBEIRO, 2017, p. 38).

Incentivar os estudantes na criação cênica e reflexão acerca de sua prática e do mundo ao seu redor procura ampliar o rol de instrumentos que estes jovens têm para que se representem artisticamente, e não sejam apenas representados por outrem. A escolha pela linguagem cênica, nesse sentido, também contribui para a ação de seu protagonismo juvenil, posto que eles estão sendo protagonistas não apenas no sentido da ação social e cultural de seu impacto no meio, como também são protagonistas de suas teogonias do ponto de vista artístico.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes. (COSTA, 1996, p. 65)

Dito isto, convido você a me acompanhar por este caminho, repleto de histórias e divindades, para dividir, a princípio, aspectos da minha prática docente e, em seguida, lhe apresentar estas três jovens-deusas e como elas elaboraram suas respectivas cenas.

## **2. A INSTITUIÇÃO – IFPE, NAC E GAM**

O Grupo Arte em Movimento (GAM) foi criado em 2000 por Black Escobar, então coordenador do núcleo de Arte e Cultura do *campus* Recife do IFPE, com o objetivo de apresentar fora da comunidade acadêmica os trabalhos teatrais e coreográficos montados pelos estudantes da instituição, além de propor para estudantes de cursos técnicos e superiores, um meio de explorar e desenvolver seu potencial artístico. Pelo fato de se configurar como uma ação extensionista, os membros do Grupo Arte e Movimento podem ser ou não alunos do IFPE, mas aos alunos é ofertado um número determinado de bolsas de extensão oferecidas pela Diretoria de Extensão do instituto.

Desde sua criação, em aproximadamente 20 anos de história, o grupo realizou dezenas de montagens, muitas delas premiadas em festivais de teatro e dança em Pernambuco. Entre elas espetáculos de dança como *Chorus Lá in NE* (2014) e *Homens e Caranguejos* (2017); além de espetáculos teatrais como *Muito Pelo contrário* (2013) e *Flicts – A História de uma cor* (2014). O GAM já participou de festivais no Recife, interior pernambucano, sertão paraibano, Goiás e Santa Catarina, além de ter sido convidado para diversos eventos culturais em Pernambuco desde 2000.

## **3. A CONCEPÇÃO DE UMA METODOLOGIA EXPERIMENTAL**

Desde o início do meu processo de estágio no IFPE, eu dispunha de muita autonomia docente, pela maturidade do projeto em que me envolvia e pelo respaldo por parte da coordenação do Núcleo de Arte e Cultura, que se mostrou, sempre que possível, disposta a viabilizar as iniciativas pedagógicas que necessitavam de aval de instâncias superiores para poderem ser efetivadas (como idas a espetáculos e inscrição em mostras fora do *campus*). Deste modo, levando em consideração que tinha como responsabilidade montar um espetáculo, optei por fazê-lo experimentando possibilidades metodológicas novas para mim até então.

Trazia como proposta pedagógica uma atividade cênica que se desenvolvesse progressivamente até o final do semestre, mas que pudesse ser trabalhada com cada estudante individualmente, segundo seus próprios interesses e motivações, na forma de um solo teatral ou monólogo. Este processo, mesmo que individual, apresentaria a possibilidade de compor uma obra cênica em que os solos de cada estudante pudessem se articular com os outros em conteúdo e estrutura, interagindo e se complementando se fosse o caso.

O planejamento das aulas contou com exercícios que tinham por objetivo dar estímulos para que os estudantes entrassem em contato com seu próprio corpo, refletissem sobre este corpo em ação, e por fim, construíssem seus “deuses”. O processo de criação das cenas, bem como destes personagens, desembocou em práticas cênicas que se aproximam do que Josette Féral chama de teatro performativo, na medida em que se aproxima de dois aspectos intrínsecos da obra performativa segundo a autora: a descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação mimética ou do ilusionismo cênico, e as ações desempenhadas no tempo presente pelas pessoas em cena (FÉRAL, p. 124).

Na sala de ensaio eu contava com elementos da própria vivência e subjetividade destes jovens para agir como estímulo criativo para suas cenas e personagens. Um dos meios para isso ocorrer era a realização de perguntas feitas por mim durante as aulas enquanto os estudantes experimentavam ações, gestos, posturas e movimentações ao som de música: “Qual dos quatro elementos da natureza descreveria você neste momento? Seu deus se move pelo espaço como se fosse feito desse elemento”; “O seu deus está mais próximo de qual arquétipo? Da Mãe? Do Caçador? Do Mensageiro? Do Sábio?”; “Pense em um momento contente de sua vida. Ele irá participar de alguma maneira da história deste deus”, etc.

Estes personagens são, basicamente, um “filtro teatral”, uma camada de ficção que os estudantes iriam operar para se colocarem. Nesse sentido, à medida que imbuía o processo cênico de referências culturais, lembranças, preferências pessoais de construção de personagem e outros aspectos íntimos de suas subjetividades, o elenco, ao longo do processo e dos ensaios empenhava-se cada vez mais no que Josette Féral, em *Além dos limites: teoria e prática do teatro* (2015), chama de *engajamento total do artista*. Segundo a autora francesa,

mais que nas outras formas teatrais (particularmente as dramáticas), o teatro performativo toca na subjetividade do performer. Para além dos personagens evocados, ele impõe o diálogo dos corpos, dos gestos e toca na densidade da matéria, sejam as do performer em cena ou das máquinas performativas: vídeos, instalações, cinema, arte virtual, simulação [...]. (FÉRAL, 2015, p. 131)

A cada aula era realizado pelo menos um jogo teatral com a turma, de forma que fosse apresentado e/ou exercitado algum dos fundamentos da linguagem teatral, e dado um estímulo criativo para a elaboração dos deuses. Os estudantes, no encontro da semana seguinte traziam descritas as experiências da aula por meio de registros elaborados em um caderno que retornavam a mim para que eu pudesse acompanhar como o processo criativo, pedagógico e artístico estaria repercutindo para cada um deles, me permitindo buscar ajustes na minha metodologia quando necessário.

Durante minha presença nas aulas, acompanhava os estudantes individualmente, certificando-me de quais eram suas dificuldades em experimentar os estímulos propostos e procurando ajudá-los neste fim. O registro nos cadernos de cada um era encarado como um meio de os estudantes refletirem sobre sua prática e possuírem um veículo reservado para comunicar suas impressões da aula, caso não quisessem colocá-las em debate para a turma. Quando devolvia os cadernos na aula seguinte, eles contavam com comentários meus sobre o que havia sido relatado, bem como indicações de filmes, mitos, lendas, músicas, livros, discos que pudessem agir como referência para suas criações cênicas. Meu papel como professor era de interlocução pedagógica e de mediação, tanto cultural quanto social e educacional:

Sócrates falava da educação como parturição de ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso. (BARBOSA, 2009, p. 13)

Ana Mae Barbosa, no trecho colocado acima, se baseia não apenas nos pensadores citados por ela, como também na prática educacional de Paulo Freire que, em *Educação e Mudança*, discorre sobre como defende que se dê o processo educacional: “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 28). Uma vez que, nesse sentido, o professor não educa os sujeitos que estão diante dele, nas palavras de Freire, ele apenas “comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (Ibid, p. 29).

Ao fim do semestre, a maioria dos estudantes encerrou, além do conjunto de registros referentes a cada aula, sua própria “teogonia” (nome dado à criação cênica individual e “semi-biográfica” do elenco) que, junto às teogonias de seus colegas, compõem o espetáculo homônimo, encenado pelo Grupo Arte em Movimento.

O espetáculo começou a se preocupar de maneira mais forte com a explicitação do engajamento político dos estudantes a partir do dia 3 de setembro de 2018, dia seguinte ao incêndio devastador ocorrido no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, por descaso do poder público. Na aula deste dia propus a intensificação do discurso destes jovens através da reflexão deles à pergunta: “O que vocês defendem?”.

Pegamos emprestado o título do poema de Hesíodo para nosso espetáculo pois, como na obra de Hesíodo, também contamos a história de deuses. Não dos gregos que já conhecemos, como Afrodite, Zeus ou Apolo, mas de divindades cujos nomes são aquilo que os estudantes querem representar e defender, ou pôr em discussão, posicionando-se e procurando inspirar interferências nos modos como a sociedade se configura. No livro “Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais”, Ana Mae Barbosa destaca da seguinte maneira as possibilidades de ação da arte em prol do processo de mudança social:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2008, p. 100)

A valorização das individualidades dos jovens gerou o estabelecimento de uma relação de proximidade e respeito mútuo entre mim os estudantes, que se refletem no posicionamento de alguns deles em suas análises do nosso percurso juntos: “a gente tinha muita liberdade de criação e você tinha delicadeza na hora de corrigir as cenas” (I. F.), “Você se importava com questões que estavam além da sua sala de aula” (G. C.), “Havia uma espécie de preocupação maior com o aluno do que com a aula, e isso falta pra muitos dos nossos professores” (F. M.).

Minha ação no IFPE muito se pautava, mesmo que não soubesse à época, na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. A autora baseia esta ação pedagógica em três focos: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e sua contextualização (BARBOSA, 1998, p. 33). O fazer artístico envolve a possibilidade dos estudantes se apropriarem dos meios utilizados para a criação artística. No que se refere à leitura da obra, Barbosa utiliza-se de uma conceituação muito influenciada por Paulo Freire, que concebe leitura como *interpretação cultural*: “leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos (BARBOSA, 1998, p. 35). Já a contextualização da obra pode se dar não apenas no campo histórico, como também social, psicológico, antropológico, geográfico, ecológico, biológico, etc. (BARBOSA, 1998, p. 37). Como nos traz a autora,

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BARBOSA, 1998, p. 38)

Não há hierarquia entre os três processos cognitivos da aprendizagem, nem ordem em que devem ser realizados. A abordagem triangular atualmente é encarada antes como um zig-zague do que como a figura geométrica de um triângulo, posto que a contextualização da obra pode vir tanto antes quanto depois do fazer artístico dos estudantes, não sendo encarada necessariamente como primeira ao processo de ensino-aprendizagem já que de acordo com esta abordagem a própria criação é encarada como conhecimento (BARBOSA, 2009, p. 33).

Sem conhecer os processos cognitivos como Barbosa os apresenta, nomeei estes três aspectos da aprendizagem como “fazer teatro, estudar teatro e assistir teatro”. Para articular a criação, leitura e contextualização da obra de arte na minha prática no IFPE me utilizei de uma ferramenta pedagógica que chamei de “Mapa do Tesouro”. Ele consistia em uma lista de dez dos mais relevantes espaços teatrais de Recife (de acordo com a minha perspectiva pessoal), com fotografias, história e localização deles em um pequeno mapa da cidade. Combinei com os membros do GAM que no ano seguinte, mesmo que eu já tivesse retornado a Ouro Preto, eles iriam assistir a pelo menos um espetáculo em cada um dos espaços mapeados.

A ida ao teatro e a fruição de espetáculos se configura como um aspecto fundamental da formação artística e estética dos estudantes pois compreendo estética aqui não apenas como percepção do mundo pelos sentidos, mas também como a capacidade de “ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor” (BARBOSA, 1998 p. 41). A abordagem triangular propõe que a melhor maneira de acessar obras de arte é através da presença, visitando pessoalmente os espaços, museus ou galerias onde elas se encontram. Como a área de formação de Ana Mae Barbosa é das Artes Visuais, sua prática também coloca em pauta o discurso da imagem e da cultura visual que envolvem a obra de arte no momento de refletir com os estudantes sobre ela.

No campo da leitura da obra de arte, pela abordagem do Mapa do Tesouro propunha que assistíssemos juntos o máximo de espetáculos possível, em diversos espaços (não necessariamente os listados no Mapa), e de diversas linguagens, com o intento de aprimorarmos e exercitarmos nosso senso estético. Ao todo, entre agosto e fevereiro, assistimos a dez espetáculos, que nunca puderam contar com a presença de todos os membros do GAM,

infelizmente, por questões como o horário tardio de término das sessões e a longa distância entre os teatros e as residências dos estudantes.

Após o término da sessão, propunha que cada jovem escrevesse uma crítica do espetáculo em seu caderno de processo, de modo a exercitarem a reflexão sobre a peça e ter um registro que pudessem acessar de, por exemplo, aspectos dos espetáculos que pudessem inspirar sua criação cênica. Sempre na aula seguinte ao espetáculo, a primeira coisa que fazíamos era nos sentar em roda para conversarmos sobre a peça assistida. Incentivava que os próprios alunos descrevessem o espetáculo aos colegas que não puderam assistir e mediava a discussão, *contextualizando* e propondo reflexões específicas sobre aspectos como os visuais, dramaturgicos e de linguagem para que debatêssemos juntos. As críticas e o pensamento reflexivo sobre o espetáculo agem no processo tanto para contextualizar a obra, de acordo com a abordagem triangular, quanto para atender a necessidades apresentadas por Capra sobre a arte/educação contemporânea:

Precisamos da arte que se distancia de uma posição de contemplação e que instiga a “pensar e construir a pergunta desde o interior da experiência mesma” (JODAR; GOMEZ, 2004, p. 142), abrindo-se a uma experimentação própria do exercício de modificar-se para não pensar o mesmo que antes. (CAPRA, 2016, p. 182)

O processo criativo de *Teogonia* por parte destes jovens foi um espaço em que refletiram sobre seu lugar no mundo, sobre seus modos de consumir arte e sobre suas relações com seus próprios corpos. Pode-se dizer com tranquilidade, de acordo com os relatos em seus cadernos, que eles se modificaram neste processo. Dentre as diversas maneiras que poderiam agir sobre sua realidade social através da criação artística, adiante está apenas uma parcela do impacto destes jovens no mundo.

#### **4. AS JOVENS – ENTRE GAROTAS E DEUSAS**

À época, todos os estudantes membros do Grupo Arte em Movimento exerciam protagonismo juvenil de alguma maneira e se engajavam em diferentes causas sociais. Essa efervescência política talvez tenha se intensificado devido ao cenário de instabilidade no Brasil pelas eleições presidenciais de 2018. Muito se discutia entre estes jovens sobre questões como a possibilidade de uma intervenção militar, a prisão do ex-presidente Lula, o porte de armas, o conservadorismo em ascensão na política brasileira e a futura situação de “minorias” – mulheres, população negra, comunidade LGBTQ+, classe trabalhadora, etc. – neste cenário.

Como o recorte utilizado para esta análise, como explicado anteriormente, é o de gênero, a seguir descreverei brevemente aspectos subjetivos de cada uma das três jovens e como eles se relacionam com o processo criativo de suas teogonias. A escolha por estas três cenas se deu pelo fato de elas serem aquelas que mais explicitamente as estudantes se posicionaram sobre questões de gênero.

De acordo com a análise de Heloisa Buarque de Hollanda, no que ela chama de “feminismos da diferença” (HOLLANDA, 2018), devemos pensar os diversos lugares de fala de onde partem as mulheres, pois eles refletem pautas específicas de outros grupos aos quais pertencem e despontam em correntes feministas também distintas, como o feminismo universalizante e branco, o feminismo negro, o indígena, o asiático, o transfeminismo, o feminismo cristão, o *radfem*, o feminismo lésbico, etc. Citando Audre Lorde, “É preciso focar na necessidade de se associar múltiplas combinações e sobreposições. Criando um modelo flexível de posicionamento subjetivo” (Apud: HOLLANDA, 2018, p. 245). Pensando nisso, nas reflexões a seguir pretendo compreender como os processos criativos das três estudantes se articulam com pautas de diferentes correntes dentro do movimento feminista.

#### **4.1. S. C., a deusa da Força**

S. tinha 15 anos de idade quando começamos o processo criativo de *Teogonia* em agosto. É aluna do curso de edificações no IFPE e residente do município de Camaragibe, na região metropolitana de Recife. Pelo fato de não saber ao certo qual é o marcador étnico-racial que carrega, mas tendo sido socializada como branca desde criança, não se alinha com o feminismo negro (as especificidades deste movimento serão detalhadas mais adiante, nos comentários sobre o processo de M. R.). Apesar de simpatizar com suas pautas, S. se coloca de forma mais prática dentro do espectro do feminismo branco.

A escolha de S. por representar a deusa Força reflete muito seu modo de estar no mundo. A primeira menção dela a este conceito em seu caderno de processo está transcrito no trecho: “pensei na grandeza dos oceanos, nos mistérios que eles escondem, e na beleza daquela imensidão, na vida que abriga, também pensei na força com que o mar se joga contra as pedras, no impacto, no barulho, na força que algo aparentemente não tem, na verdade tem [grifo da

autora]” (C., 2018, n.p.)<sup>47</sup>. De certa forma, quando ela diz sobre algo que aparentemente não tem força, mas na verdade tem, a estudante fala sobre si mesma.

Quando questionada sobre pelo que lutava, S. respondeu que lutava por viver. Esta sentença diz respeito à própria vida e manutenção de sua sobrevivência, no que se refere à sua condição de vulnerabilidade a violências como mulher – feminicídio, estupro, etc. –, bem como à condição de plenitude em sua vida em sociedade, de “realmente viver” e ter força para contradizer a norma masculina e cristã:

eu disse antes que queria lutar por viver, e viver engloba ser livre. Depois de mais, muito mais de 1000 anos sendo usada como arma de controle, eu escolho me rebelar, há um bom tempo, desde que percebi que eu não tenho que ser cristã, em nome de todos antes de mim que não puderam ter a oportunidade de escolha (C., 2018, n.p.)<sup>48</sup>

Sua inspiração para interpretar Força também se baseou em referências culturais das quais já dispunha. Reflexos das coerções sociais normativas e masculinas vividas por S. encontram eco em um poema de Rupi Kaur publicado no livro *Outros Jeitos de Usar a Boca* (2014), transcrito pela estudante em seu caderno de processo:

Você me diz para ficar quieta porque minhas opiniões me deixam menos bonita, mas não fui feita com um incêndio na barriga para que pudessem me apagar. Não fui feita com leveza na língua para que fosse fácil de engolir. Fui feita pesada, metade lâmina, metade seda. Difícil de esquecer e não tão fácil de entender. (In: C., 2018, n.p.)<sup>49</sup>

Um grande trecho do caderno de processo de S. foi reservado a explicar para mim que se sentia muito insegura durante a criação. Nas palavras da própria estudante, durante anos anteriores na escola: “ficava em alerta sempre que alguém falava o meu nome, porque me acostumei a ele sendo ligado a brincadeiras, piadinhas de amigos [...] Minha estrutura psicológica nunca foi firme” (C., 2018, n.p). Através desta experiência escolar prévia entende-se a necessidade dela pela Força. Uma força que diz respeito a um processo pessoal de autoafirmação e de bem-estar consigo mesma no mundo e que age com o intuito de incentivar esta mulher a questionar e mudar estruturas sociais que pesam sobre ela.

O processo para S. foi intenso. As pressões colocadas pela aproximação das datas de apresentação do espetáculo e a dificuldade em escrever seu texto – também por eu não ter feito

---

<sup>47</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 15, nos anexos do trabalho.

<sup>48</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 16, nos anexos do trabalho.

<sup>49</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 17, nos anexos do trabalho.

um acompanhamento cuidadoso dos alunos durante a escrita – fizeram com que ela se apresentasse primeiramente com uma dramaturgia e uma encenação que não foram as ideais segundo seus parâmetros, o que foi solucionado de última hora:

A primeira vez que apresentei não me deixou satisfeita, senti que não havia sido sincera o suficiente no meu processo de criação artística, na segunda-feira da semana do espetáculo li meu texto e ele não me cabia mais, nunca o tinha na verdade, mas naquele momento me sentia segura e estruturada para livrar-me dele e criei um novo discurso à lápis nas margens do antigo. Comecei no meio de uma aula e terminei 10 minutos antes da hora marcada para o, até então, último ensaio geral. Sinceridade, intensidade e dessacralização em uma hora conseguiram me deixar minimamente satisfeita. Criei minha partitura corporal no meu quarto na madrugada de terça-feira e agora que me senti feliz apropriada do meu discurso consegui aproveitar melhor a experiência do ensaio como pesquisa cênica. (C., 2018, n.p)<sup>50</sup>

Para trazer à tona o discurso de cada uma das estudantes, elenquei três aspectos que se repetem nas teogonias de cada uma: uma *visão de figura(s) masculina(s)*, a *relação da personagem com as mulheres* e a *reflexão* transmitida por cada deusa. Força apresenta uma visão otimista da realidade, uma abordagem compreensiva que encoraja os espectadores – e em especial as mulheres – a se compreenderem enquanto pessoas que “possuem força”, fenômeno inerente a tudo que existe, dos seres humanos aos astros. Como S. escreveu duas versões de sua teogonia, apresento a seguir trechos da versão mais recente do texto. Nela a figura masculina é descrita da seguinte maneira:

Minha lembrança mais antiga é de uma figura voluptosa cuja sombra imponente se estendeu sobre mim por tanto tempo quanto consigo lembrar-me. Fiquei no escuro, sufocada, sem nunca ter visto o rosto do, aparentemente, onipresente carcereiro, sob ele todo o mundo que conheci era escuro, opaco, e estático, e assim também era eu, sem muitos esforços para gerar alguma mudança, dando continuidade a uma existência entediante, conformismo maçante! (C., 2018, n.p)

A valorização da rebeldia de Força sobre esta figura que a sufoca reflete a promoção dos valores individuais defendida pelo feminismo liberal, e de certa forma apresenta paralelos com opressões psicológicas e assédios sutis com que os homens – e a estrutura do poder patriarcal – abusam das mulheres, como o *gaslighting*<sup>51</sup>. Sua relação com as mulheres, por outro lado, segue uma abordagem compreensiva e encorajadora. Como dito anteriormente, seu discurso não se dirige exclusivamente a elas, mas se refere a experiências geralmente vividas por elas, como visto a seguir:

---

<sup>50</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 18, nos anexos do trabalho.

<sup>51</sup> Termo que designa um termo específico de violência psicológica em que o agressor se utiliza de mentiras e distorções para manipular a vítima.

Esquecem sobre como são fortes quando acordam, mesmo quando seu corpo pede o chão por saber que o dia já começou pra quem luta. Quando começam um relacionamento e se entregam a alguém. Ou terminam algo que não faz mais sentido. A força que tem ao dar a luz. Pra dizer não. Pra sobreviver a um estupro e então voltar a sorrir e dançar. A coragem pra dizer eu te amo. Pra viver numa casa que não te cabe e não deixar que ela te defina. Sair dela e ver o mundo. Conseguir voltar quando a viagem termina. (C., 2018, n.p)

Por fim, a reflexão que encoraja os humanos que assistem à deusa da Força é motivadora:

Percebam como estão todos aqui de pé, vivos, se viveram cada um dos dias até aqui, resistindo, arriscando, ocupando seus espaços, usando sua voz, sentindo absurdamente, é porque podem! Podem viver ainda mais, podem se livrar do que não lhes cabe! Lembrem-se: rebeldia cria, sim, mundos. E vocês tem força pra isso. (C., 2018, n.p)



Figura 1 – Força. Fonte: Mariana Almeida (2018)

#### 4.2. R. M., a deusa da Liberdade

R. é aluna do curso de Segurança do Trabalho, residente do município de Jaboatão dos Guararapes – também na região metropolitana de Recife – e tinha 16 anos de idade quando comecei meu estágio no instituto. Seus posicionamentos feministas, assim como os de S., também se situam dentro do que se chama de “corrente liberal” dos movimentos pela liberação da mulher, e compreende a tomada de consciência por parte dos homens necessária para a melhoria do que chama de “relação tóxica do masculino perante o feminino”, como apontado abaixo:

O pior do meu relacionamento pessoal com o masculino é que eles não fazem ideia do que representam, se fazem, na maioria das vezes ainda não sabem. A relação tóxica do masculino perante o feminino hoje em dia é imposta socialmente, ela existe, todos fazem, só podemos mudar a maioria das atitudes quando eles [os homens] admitirem isso. (M., 2018, n.p)<sup>52</sup>

Das três estudantes mencionadas, R. foi a que mais se sentiu à vontade com o caderno de processo como instrumento tanto de registro quanto criativo. Ao longo do semestre inventou diferentes formas de utilizá-lo e lançou mão de colagens e grafismos diversos, além de anexar constantemente suas pesquisas, referências e outros materiais entre as páginas, grampeando-os ou fixando-os através de clipes de papel.

Boa parte de seu processo criativo se constituiu à medida que se aprofundava nas referências que buscava, principalmente as musicais e as religiosas. Suas pesquisas em mitologia grega, no panteão iorubá e na religiosidade wicca foram as principais referências para a criação de sua deusa. Como durante suas improvisações em sala de aula a estudante se viu conectada ao elemento água de forma recorrente, recomendei a ela músicas que recentemente havia escutado, e que apresentavam diferentes relações com a água. Uma delas, *Banho*<sup>53</sup>, foi ouvida em conjunto entre ela e suas amigas e foi muito bem recepcionada por todas. Um de seus versos, “eu não obedeço porque sou molhada”, foi cantado e recantado diversas vezes por elas entre intervalos de aulas e idas a espetáculos durante meu período no IFPE. A seguir, a recepção de R. a três destas músicas:

---

<sup>52</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 24, nos anexos do trabalho.

<sup>53</sup> Composta por Tulipa Ruiz, foi interpretada por Elza Soares e lançada em seu álbum *Deus é Mulher*, de 2018.

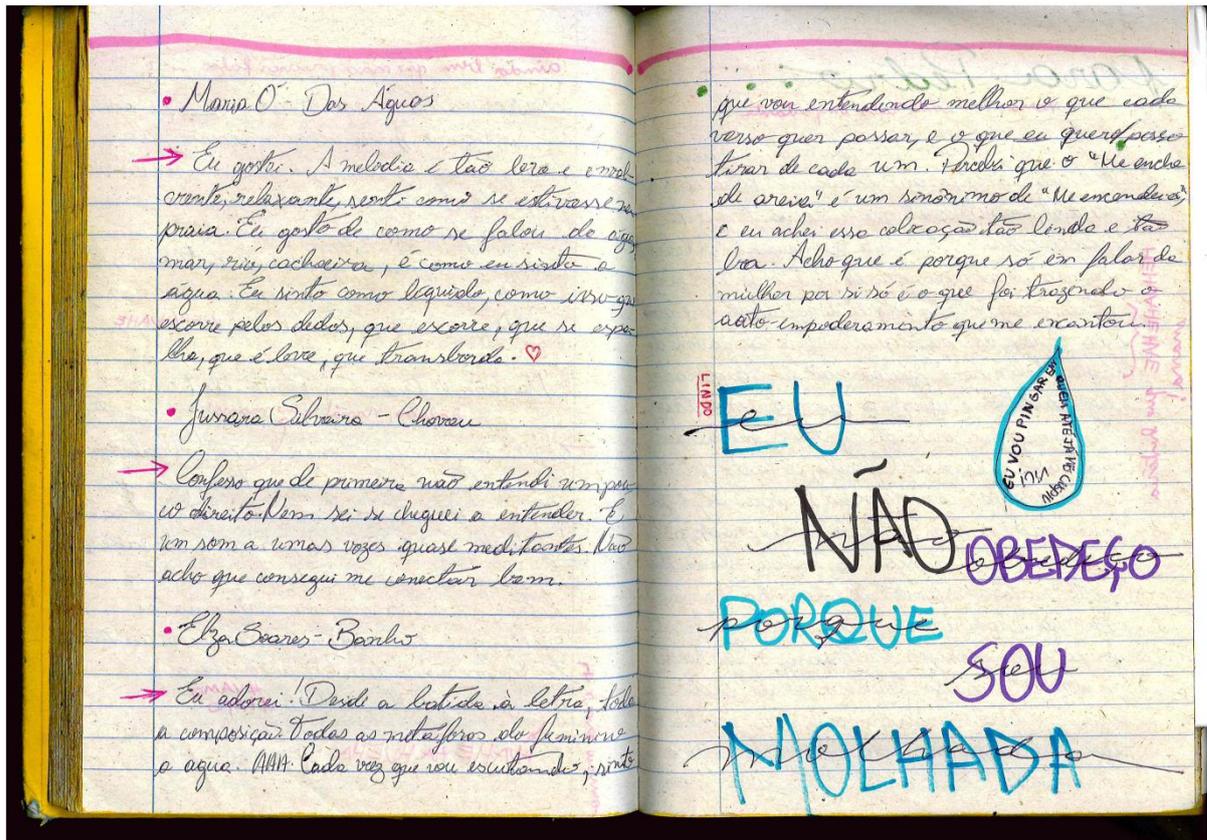


Figura 2 - Eu não obedeco porque sou molhada. Fonte: arquivo pessoal (2018)

O processo criativo da estudante também foi muito influenciado pela forma como ela se sente por ser mulher dentro da norma social masculina. Ela reconhece que o patriarcado viola principalmente as liberdades femininas, mas também entende que ele molda os homens a agir de determinadas formas que os impedem de serem sensíveis e terem dimensão de seus privilégios, os incentivando a construírem comportamentos agressivos e grosseiros, mesmo que esta não seja inicialmente “sua natureza”:

Acredito que a minha posição como fêmea perante os machos não chega a ser de desprezo, mas sim de chateação. Tristeza pela impotência pessoal pelo meu papel socialmente menosprezado. Decepção pelo não enxergamento (sic) da existência, da consciência de percepção dos machos no que e como é a vida ao seu redor, a não consciência de seus privilégios [grifos da autora]. [...]

Eu sinto tudo que é sendo masculino por mais agressivo, mais expansivo, talvez porque são incentivados a isso por além de sua natureza, mas também sinto mais fechado de dentro p/ fora. Ambos estamos tão longe da liberdade de diferentes formas. (M., 2018, n.p.)<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 25, nos anexos do trabalho.

A decepção e sentimento de impotência de R. com as estruturas do poder masculino se refletem na fala de Liberdade, que se demonstra decepcionada e cansada com a humanidade que tanto clama por ela, mas insiste em se dividir e tirar a liberdade uns dos outros. Desta forma, a deusa se apresenta como uma figura agredida por guerras, segregação e violência.



Figura 3 – Liberdade. Fonte: Mariana Almeida (2018)

A figura masculina em *Liberdade* é apresentada através de uma disputa de poder entre dois gêneros, que reflete hipóteses de como a ordem social matriarcal foi substituída pelo patriarcado em algumas das primeiras sociedades e civilizações. De acordo com esta teogonia, as bruxas eram figuras femininas anteriores à humanidade, responsáveis por compreender e manter a ordem natural, considerada como sagrada. Esta sabedoria era chamada de “magia” e era um símbolo de poder feminino para esta sociedade:

A magia nunca foi nada mais do que o poder de entender como funciona a natureza, saber as necessidades da Terra, e o que poderíamos aproveitar dela, além de manter todo o conhecimento divino. E os homens, definitivamente, não nos amavam por isso. Eles tentavam, eles tentavam de todas as formas obter nosso conhecimento, inventaram técnicas para analisar a natureza, que muitas vezes acabavam por agredila... [...] Era algo que os trazia medo. Medo de não ter poder, de não ter conhecimento para ter poder, medo que nós tivéssemos e eles não.

O que os move, meus caros, não é a sede de conhecimento, mas de poder. E ainda há, claro, sua vaidade, que não poderia aceitar que criaturas femininas exercessem tanto de seu aclamado poder, e depois de alguns anos... Viriam a não aceitar poder algum que não fosse o deles. (M., 2018, n.p)

A relação da deusa com as mulheres é também ligada a esta ordem natural. De acordo com a dramaturgia de R., *Liberdade* era uma bruxa, uma sacerdotisa, que após morrer em decorrência do genocídio realizado pelos homens contra elas, foi ressuscitada por esta ordem sagrada para que se tornasse um símbolo imaterial da resistência contra as opressões masculinas. Segundo ela própria, essas opressões não agredem exclusivamente as mulheres:

Daquele momento em diante, eu percebi que jamais poderia ser morta novamente, pois eu me tornei a própria correnteza que não pode ser parada; Pois eu sou proclamada todos os dias pelas mulheres que ainda hoje sofrem aversão, são diminuídas e agredidas por uma estrutura construída para tirar-me delas, estrutura essa que agride não só a elas (M., 2018, n.p)

A deusa, ao contar-nos sua história, apresenta uma abordagem sócio-histórica das relações entre homens e mulheres. Sua fala é objetiva e convoca os espectadores, independentemente de seu gênero, a lutar por ela, a buscarem meios de conquistar suas próprias liberdades contra opressões diversas:

Pois continuo renascendo naqueles em que mais tentam tirar a esperança de mim, ao contrário do que vocês pensam, aqueles que já cresceram com o privilégio de poder achar que não precisam lutar por mim, são os que eu menos resido em verdade. A todos cabe o dever de lutar por mim [...]. (M., 2018, n.p)

### 4.3. M. R., a deusa da Justiça e Vingança

M. R. também é estudante do curso de Segurança do Trabalho no IFPE, e tinha 17 anos quando começamos o processo criativo de sua teogonia. Residente da cidade de Recife, é moradora do bairro do Ibura, na região político-administrativa chamada de UR2. M. se preocupa em conectar-se com sua ancestralidade negra e feminina, e se engaja com pautas defendidas pelo feminismo negro. De acordo com Heloisa Buarque de Hollanda, essa corrente feminista

enfrenta a desigualdade, o silenciamento, a discriminação, o genocídio e a violência sofridos por mulheres e homens negros, se põe contra a apropriação do capital cultural afro-brasileiro, valoriza ideias como a interseccionalidade, o “lugar de fala” e a afirmação estética da “geração tombamento” e, o que é bastante interessante, não dissocia as demandas de seus filhos homens negros da pauta de sua luta. (HOLLANDA, 2018, p. 242)

Como meio de tornar suas referências culturais mais afrocentradas, a estudante busca constantemente consumir a arte de artistas negros nos quais busca se inspirar. Sua teogonia se baseou principalmente em aspectos dos discursos presentes nas obras do rapper baiano Baco Exu do Blues e da cantora carioca Elza Soares. Quando ela me perguntou em seu caderno de processo se eu gostava da música de Baco eu respondi que não muito, e então me respondeu da seguinte maneira, sublinhando meu lugar de fala enquanto homem branco e universitário:

Não me surpreende o sinhô (sic) não gostar tanto de Baco, sabemos o meio em que circula e os tipos de discurso proferidos nesse meio. Todavia me deparei com um dos melhores álbuns ritualísticos cultuadores que já encontrei, tão cru e dolorido que muito me inspirou “surpresa” me encontrar nas palavras de um HOMEM (R., 2018, n.p)<sup>55</sup>

A música de Baco Exu do Blues e de Elza Soares muitas vezes pregam amor próprio, a valorização da beleza negra e uma reação vigorosa ao racismo. As duas músicas de Baco que M. usou como referências principais segundo ela própria são *Esú* e *Imortais e Fatais*, cujas letras apresentam discursos como:

Escravizaram meu povo por dinheiro  
Quero dinheiro pra não ser escravo  
A lei áurea é todo verso que eu escrevo  
Rótulos me dão medo [...]

Me ame, mas se ame primeiro (6x) [...] <sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 34, nos anexos do trabalho.

<sup>56</sup> Trecho da música *Imortais e Fatais*, interpretada por Baco Exú do Blues em seu álbum *Esú* (2017).

No que se refere a suas pesquisas sobre religiosidades, a estudante focou diretamente em referenciais negros e nos arquétipos femininos presentes neles:

pesquisando e refletindo sobre os papéis dos arquétipos de gênero e suas variações, vem sendo bem esclarecedor e forma um contato com os antepassados além de um espalhamento (sic), na mitologia cristã o ser humano é criado a partir do barro por exemplo, e em outras mitologias que nunca mantiveram contato isso se reencide (sic) como na Iroba (sic). (R. 2018, n.p)<sup>57</sup>

M. é criadora de um grupo no WhatsApp chamado “Grupo das Fêmeas”, do qual R. faz parte. Contrapondo outro grupo, criado por seus colegas chamado de “Grupo dos Machos”, seu objetivo era criar um espaço virtual em que pudesse exercitar sororidade, discutir questões feministas e estreitar os laços com mais quatro colegas do IFPE. Seu caderno de processo é permeado por diversos textos e imagens que exaltam a figura feminina:

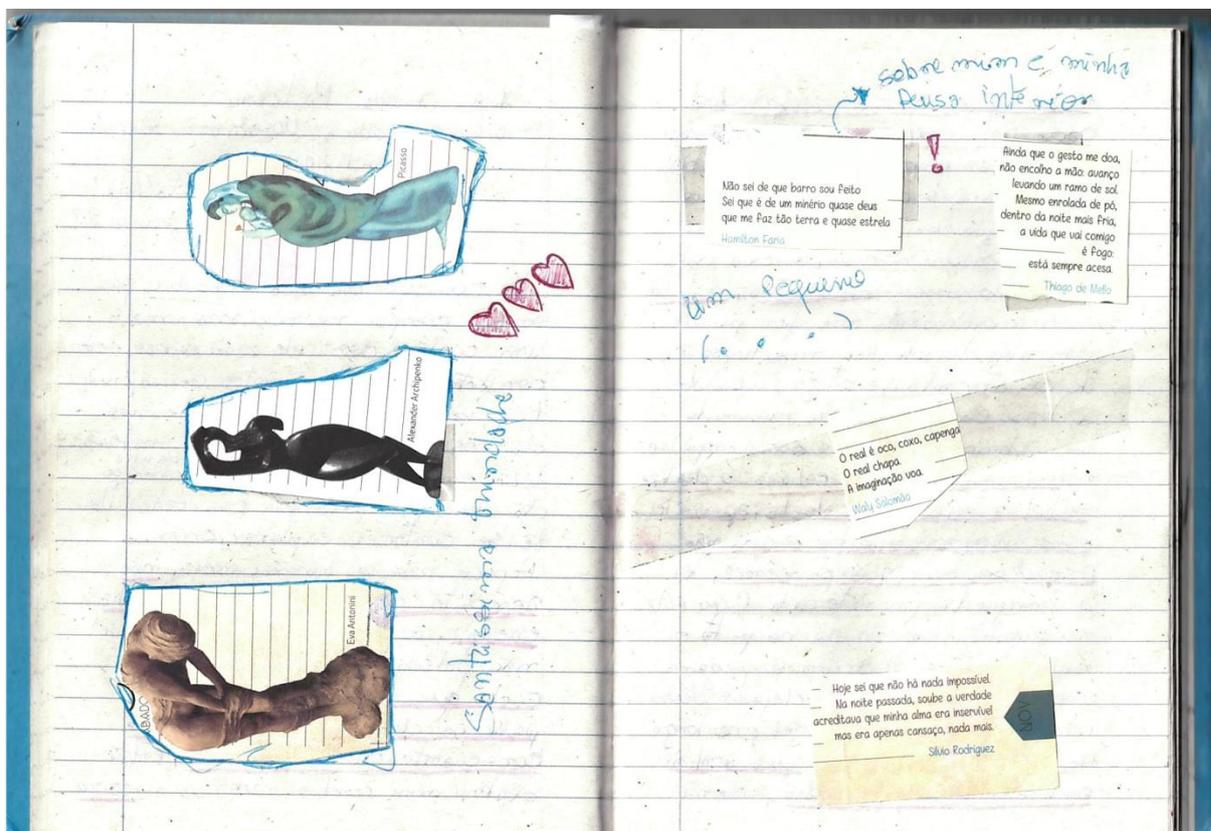


Figura 4 - Santíssima Trindade

<sup>57</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 30, nos anexos do trabalho.

Quando questionada sobre o que defende, M. responde da seguinte maneira:

Pessoalmente esses questionamentos reverberam em mim como reflexões, a algo que nos mantém vivo, propósito, e quando não há a chama se apaga a vida vai embora, de luto. Portanto não há nada que eu não olhe e sorria e fale vale a pena lutar, quando você se torna mais consciente do que a vida, sociedade onde está inserido, injustiça, dor, miséria... você tem duas opções básicas continuar a ignorar ou lutar e não é a toa que muitos continuam a lutar, resistir seja com um pensamento ou um “ato revolucionário” [...] Tudo isso é difícil pode valer a pena ou não apenas é. Eu vivo pra lutar e acredito na morte, acredito que seja lá o que for não é tão ruim nem tão bom como a vida. Só quero poder morrer feliz, lutando resistindo [...]. Obs: escuto Ascensão enquanto escrevo nessa página. (R., 2018, n.p)<sup>58</sup>

Sua interseccionalidade, sendo mulher e negra, bem como as referências culturais que consome e as vivências pessoais no bairro periférico onde mora dão um tom diferente para a forma como M. elaborou sua deusa e sua teogonia. Inspirada pela frase “Não faça Amor, faça guerra”, a estudante dá para sua dramaturgia um vigor contra as opressões que vivencia baseada em figuras fortes como a orixá Oyá (Iansã):

quase nada pra mim veio por amor, e muitas vezes eu precisei entrar em guerra pra defender meus ideais, as coisas que quero e nas quais acredito que me levaria a um caminho melhor do que o amor em si, como Iansã, impetuosa, guerreira, dona de si... (R., 2018, n.p)<sup>59</sup>

Defendendo a reparação histórica tanto através de justiça pelos meios legais quanto através de vingança pessoal, M. encara válida a vingança quando supre um sentimento que a justiça não preenche, como em alguns casos de estupro. A partir de uma experiência como essa, sua deusa que inicialmente tem o nome de Justiça, também assume o caráter de Vingança. A personagem narra sua história a partir de uma experiência pessoal, e inspira um discurso combativo contra a opressão. A figura masculina é descrita em sua teogonia na forma dos agressores da deusa ainda jovem:

À noite os Deuses invadiram a morada da Justiça. [*Aponta para a porta*]. Arrancaram-lhe da cama e exigiram seu sangue. [...] enfurecidos por terem sido comparados a humanas rasgam as vestes da deusa, de maneira a compará-la às humanas e tiram seus presentes de nascimento. [...] Os deuses debocharam dela e naquela noite beberam cada gota do seu sangue, sem seu consentimento.

Ao amanhecer, vendo pela primeira vez o que foi feito, o sangue da deusa nos lençóis, os deuses envergonhados do seu ato, e com medo das Deusas protetoras, carregam a jovem e a jogam na Terra. (R., 2018, n.p)

---

<sup>58</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 31, nos anexos do trabalho. *Ascensão* é o álbum póstumo de Serena Assumpção lançado em 2016, com faixas dedicadas aos Orixás.

<sup>59</sup> Texto manuscrito pela estudante disponível em versão digitalizada na figura 32, nos anexos do trabalho.

A partir daí, Justiça propõe uma comunhão entre mulheres:

Foi de encontro a suas sacerdotisas e lá se reuniram. O que ela agora podia oferecer?

Ofereceu a escuta a todas, a todas aquelas humanas que tinham passado pelo que ela passou. Sentiu-se entrar em combustão. Todas elas não mereciam aquilo. ELA não merecia aquilo. (R., 2018, n.p)

A reflexão combativa e o aspecto divino da Vingança são apresentados logo em seguida, quando diz: “Cada gota do sangue dela ela queria de volta. E de suas irmãs também. A deusa era mulher. Entendeu isso, internalizou. E começou a sua vingança...” (R., 2018, n.p).



Figura 5 - Justiça e Vingança. Atrás dela os dizeres “Este grafite é dedicado à Srª Justiça, que há muito tempo entrou de férias”. Fonte: Mariana Almeida (2018)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Teogonia* foi a primeira experiência de mostra teatral para a maioria dos participantes do Grupo Arte em Movimento àquela época e segundo os jovens envolvidos nesse processo foi muito precioso o fato de poder posicionarem-se tão profundamente em suas cenas sobre questões que os atravessam. R., por exemplo, durante a roda de conversa que realizei com o elenco após a estreia do espetáculo, disse ter se impressionado com a quantidade de pessoas que permaneceram no Grupo até a estreia, uma vez que em sua experiência prévia houveram muitas evasões por parte dos estudantes que começavam sua participação no GAM a cada ano. Considero que a permanência dos estudantes com que tive contato em parte deve ter se dado por conta da relação íntima estabelecida por eles com sua criação artística, garantida pelo caráter performativo do processo. Ainda nas palavras de R.: “você não é o professor que vai dizer ‘isso aqui sim’, ‘isso aqui não’, foi um processo *nosso*”.

Ao meu ver, dos aspectos subjetivos das três estudantes aqui apresentadas, os que se demonstraram mais sublinhados em suas teogonias são principalmente a busca pessoal de S. por força pessoal e autoafirmação, a compreensão sócio-histórica de R. sobre o poder patriarcal e a criação de espaços de sororidade proposta por M.. Destas três jovens, S. foi a que mais destacou mudanças no seu modo de estar no mundo após o processo criativo. Na roda de conversa após a estreia disse: “eu estou mais confortável de ser eu e estar em mim. Estava meio desesperada com a ideia do espetáculo no início, mas passou. [...] só depois de um tempo também fui entender o que é ‘pesquisar com o corpo’”.

Devemos, como professores, compreender que questões políticas são indissociáveis dos estudantes em diversos âmbitos, seja por conta de seu gênero, orientação sexual, etnia, religião, classe social, etc. Sempre um estudante parte de um determinado lugar de fala, e isso também implica um determinado modo político de ele estar no mundo. Desta forma, não é possível que o professor se exima de lidar com questões políticas em sala, visto que o próprio ato de escolher exercer a docência já é um ato político por si só.

Utilizar como abordagem uma proposta de arte/educação que se pauta em um processo de criação performativa é uma maneira encontrada para que os estudantes se posicionem e exerçam protagonismo juvenil através da discussão de si e do lugar de onde partem. Estar disposto ou disposta a criar cenicamente um solo que diz tanto sobre quem o criou, de fato, pode não ser uma tarefa simples. Envolve uma grande maturidade expor corpo e discurso, sendo que eles

carregam tanto do íntimo do performer. Entretanto, em um processo criativo que envolve adolescentes, o aspecto performativo encontra grande potência. O fato de ser um período da vida em que é pungente a autoexpressão, a associação destes jovens a grupos e a intensificação do processo de construção identitária, a adolescência é, de certa forma, performativa.

A construção de uma metodologia que valorize a performatividade e a autoexpressão tampouco é simples e também envolve responsabilidades por parte do docente. Segundo S., por incentivá-los a expor suas próprias questões, minha condução das aulas “foi foda, mas é um método perigoso, faz criar uma dependência contigo. Tipo ‘tô muito mal, cadê o Pedro pra me ouvir’. Estude psicologia, você está lidando com sentimentos”. Já de acordo com R. e M. eu também deveria ter sido mais rígido no que se refere a cobrar mais dos estudantes o retorno dos cadernos de processo e dos progressos na escrita da dramaturgia nas datas combinadas previamente, por exemplo.

O foco na experimentação cênica e fruição de espetáculos acabou fazendo com que eu deixasse conhecimentos teóricos em teatro em segundo plano durante minhas aulas. As três alunas sentiram falta desse aspecto durante meu processo no Grupo Arte em Movimento. Todas também concordaram que o instrumento do caderno de processo foi imprescindível para a criação, tornando viável um meio de registrar impressões das aulas e das referências divididas entre mim e elas que pudesse ser revisitado ao longo dos meses que se passaram. M., destacou que gostou dele, apesar de ter o que ela chamou de “dificuldades para escrever”.

Os relatos mais objetivos da minha condução vieram de M.. Ela disse ter ficado satisfeita com os exercícios, mas destacou que o fato de ser uma criação individual fez com que a partir de certo momento o elenco perdesse a noção “do que estava ruim e do que estava bom”. Para ela, o processo criativo de cada um deveria ter sido dividido entre o elenco para discussão mais vezes. M. também disse ter sentido falta de mais exercícios de preparação vocal para o elenco.

Especificamente sobre a análise das cenas destas três estudantes, cabe destacar que, apesar de todas se engajarem com pautas feministas, não cabe dizer que suas lutas são as mesmas. Convencionou-se pensar o movimento feminista enquanto uma ação universal pela liberação de todas as mulheres, mas como qualquer pauta política ele está longe de ser universal. Esta ideia de universalidade é sustentada pela posição de poder que se passa por universal – nesse caso o do lugar de fala branco, por exemplo – mas que exclui outras narrativas.

Enquanto cisgênero e branco, é necessário que eu e outras pessoas que dividem comigo lugares de fala privilegiados prestemos atenção em como nossos posicionamentos pretendem falar por outras pessoas, e tentemos nos posicionar de modo a localizar nossos discursos, em prol de não cairmos em uma universalidade falaciosa. Nesse aspecto, o que Heloisa Buarque de Hollanda chama de feminismo da diferença é uma abordagem interessante dos movimentos pela liberação das mulheres, pois leva em consideração diferentes lugares de fala e a interseccionalidade entre os mesmos.

Por outro lado, os lugares de fala privilegiados dos quais dispomos nos trazem a responsabilidade de discutí-los e encontrar meios de tornar os espaços que ocupamos mais democráticos, construindo práticas efetivas contra opressões de toda categoria. Para Linda Alcoff,

Se eu não falo sobre os que não estão no lugar do privilégio, estou abandonando minha responsabilidade política de falar contra a opressão, uma responsabilidade que tenho exatamente por conta da posição de privilégio. Será que minha grande contribuição é sair fora do caminho do outro? (ALCOFF, Linda. In: HOLLANDA, 2018, p. 247)

Proponho, com estas reflexões, um engajamento docente mais ativo no sentido de desconstruir práticas que silenciam aqueles que foram colocados no lugar do *Outro*. Propor espaços abertos à reflexão, reservados para os estudantes que dividem conosco o processo de ensino e aprendizagem se posicionarem, estimular seu senso estético, criação artística, a reflexão sobre a arte que eles consomem é micropolítico e revolucionário. Em tempos de recrudescimento do conservadorismo político no país, mesmo que não tenhamos total autonomia docente nas instituições em que lecionamos, ainda é necessário nos posicionarmos e estimular os estudantes a se posicionarem com mais afinco dentro do espaço escolar, se for do nosso objetivo comum a proposição de novos modos de se viver em sociedade, tentando agir para desconstruir tantas estruturas que recaem sobre nós. E que por vezes somos educados a não enxergar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carmina Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. – 7. ed. rev. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CAPRA, Carmen Lúcia; MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 179-191, maio/ago. 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: FTD; Fundação Odebrecht, 1996.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FREIRE, Paulo. A educação e o processo de mudança social. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 27-41.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

ANEXOS

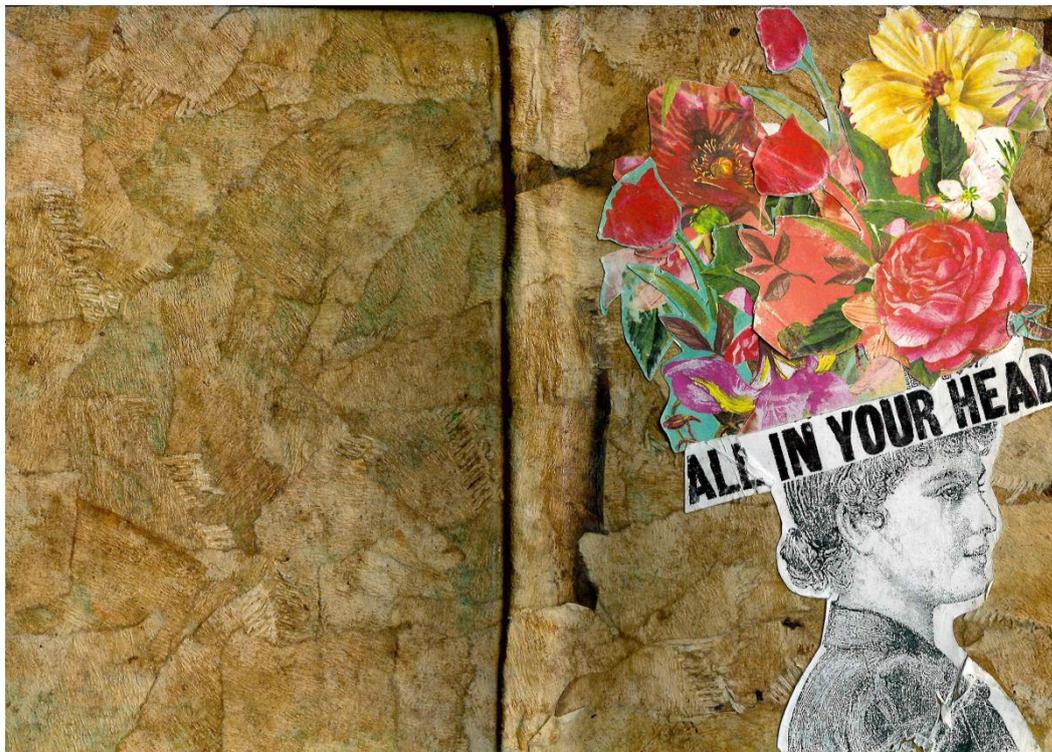


Figura 6 - Capa do caderno de processo de S. C. Fonte: arquivo pessoal (2018)



Figura 7 - Capa do caderno de processo de R. M. Fonte: arquivo pessoal (2018)

Fiquei muito em dúvida sobre qual elemento escolher, mas me senti mais confortável nessa última dinâmica de que em outras, passei boa parte do tempo sob o água, porque pensei na grandiosidade dos oceanos nos mistérios que eles escondem, e na beleza de quele imenso, no vazio que obriga, também pensei no fogo em que o mar se resquece entre as rochas, no brilho no império no tempo que algo que aparentemente não tem, mas verdade tem.

A frase que eu repeti foi: "o tempo é eterno", porque em cada momento do minuto vida, perceber esse fato me reavertir para vida, não só perceber que o tempo passa, mas perceber que ele tem um início, e vai ter um fim, assim como nós.

controle, perdês por falar tanto de história, mas eu disse antes que queria lutar por liberdade, e viver engloba ser livre, depois de mais, muito mais de 8000 anos sendo usado como arma de controle, eu escolho me rebelar, há um bom tempo, desde que percebi que em 99 eu não tenho que ser cristã, em nomes de todos antes de mim que não poderiam ter a oportunidade de escolha.

Figura 8 - "pensei na grandiosidade dos oceanos, nos mistérios que eles escondem". Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 9 - "decidi me rebelar". Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 10 - Poema de Rupi Kaur disponível no livro "Outros Jeitos de Usar a Boca" (2014). Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 11 - "eu ficava em alerta sempre que alguém falava o meu nome". Fonte: arquivo pessoal (2018)

tenho um poema,  
 esta relendo Outros Jeitos de Usar a Boca de Rupi Kaur, e reli o meu poema, que me relembra sobre performance, porque ele é tão eu:

Você me diz para ficar quieta porque minhas opiniões me deixam meio bonita mas não foi feita com um incêndio na boaviga para que pudessem me apagar não foi feita com leveza na língua para que fosse de engodo: foi feita pesada metade lã metade seda difícil de esquecer e não tão fácil de entender

- Rupi Kaur

as pessoas eram muito hostis, e viviam uns dos outros, das mesmas piadas muito ruins, e esse menino sendo mimado demais, e fazendo brincadeirinhas muito simples que me afetavam enormemente, eu parei a ter parvo, okay, exagero, mas eu ficava em alerta sempre que alguém falava o meu nome, porque eu havia me acostumado e ele sendo ligado a brincadeirinhas, piadinhas de amigos, "Shitbang" me fez me fazer quase chorar, acho que eu já era fragilizada demais para continuar isso na escola, minha estrutura psicológica nunca foi firme, como como explicar porque? eu não sei, mas minha mãe humana sempre foi suscetível a ela, eu fui criada pela minha mãe, e ela ia me visitar depois do trabalho todos os dias mas terminava em briga e em gritos e em mim

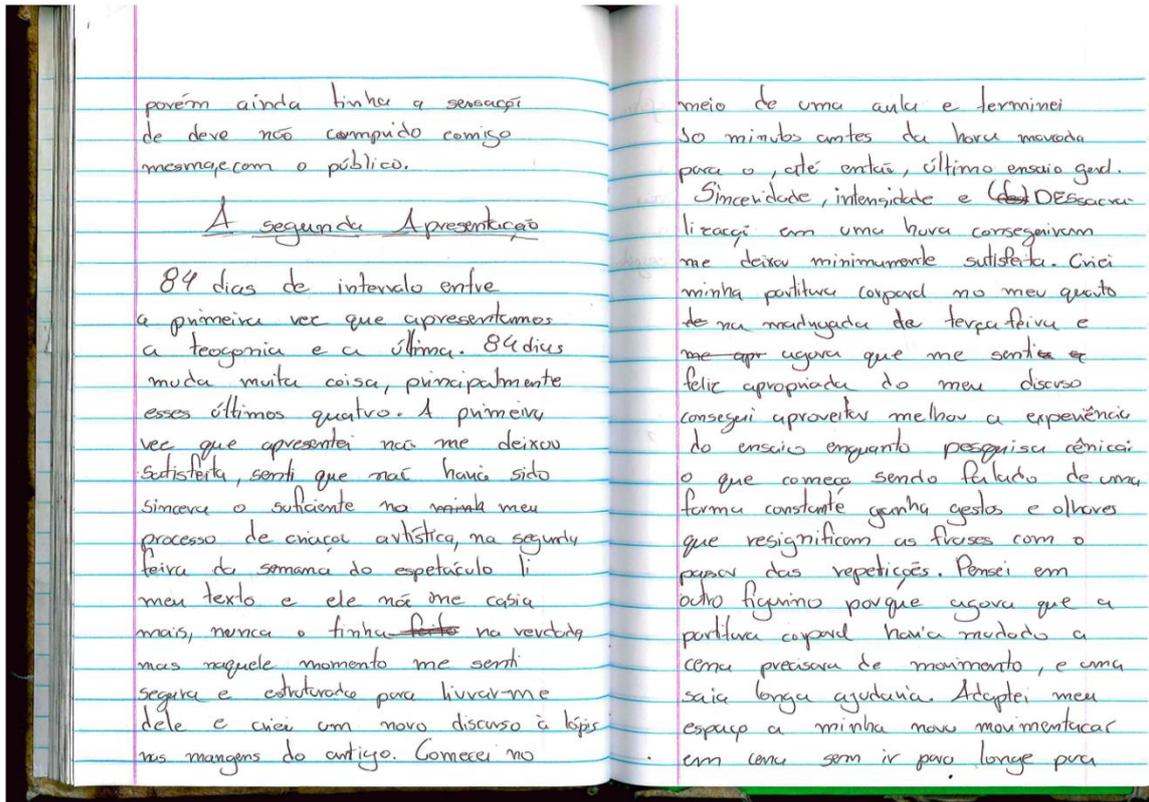


Figura 12 - "não havia sido sincera o suficiente". Fonte: arquivo pessoal (2018)

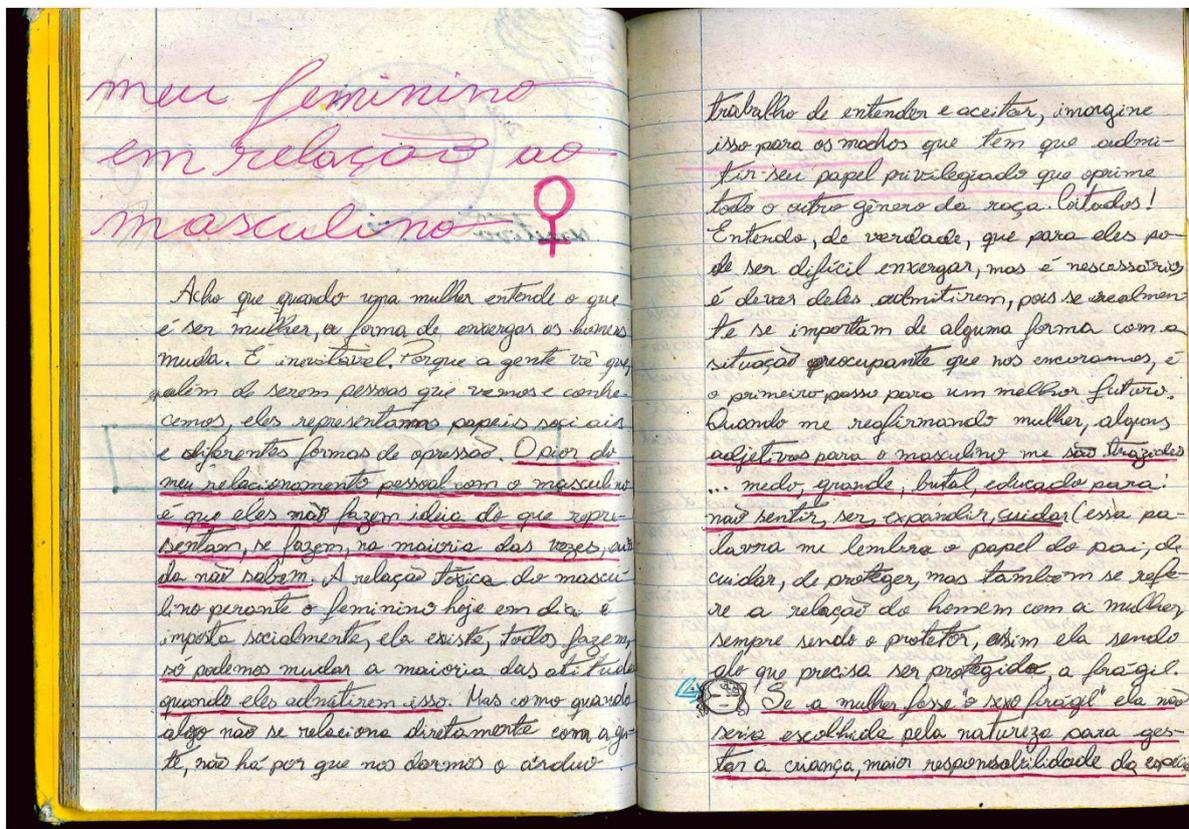


Figura 13 - "meu feminino em relação ao masculino" (parte I). Fonte: arquivo pessoal (2018)

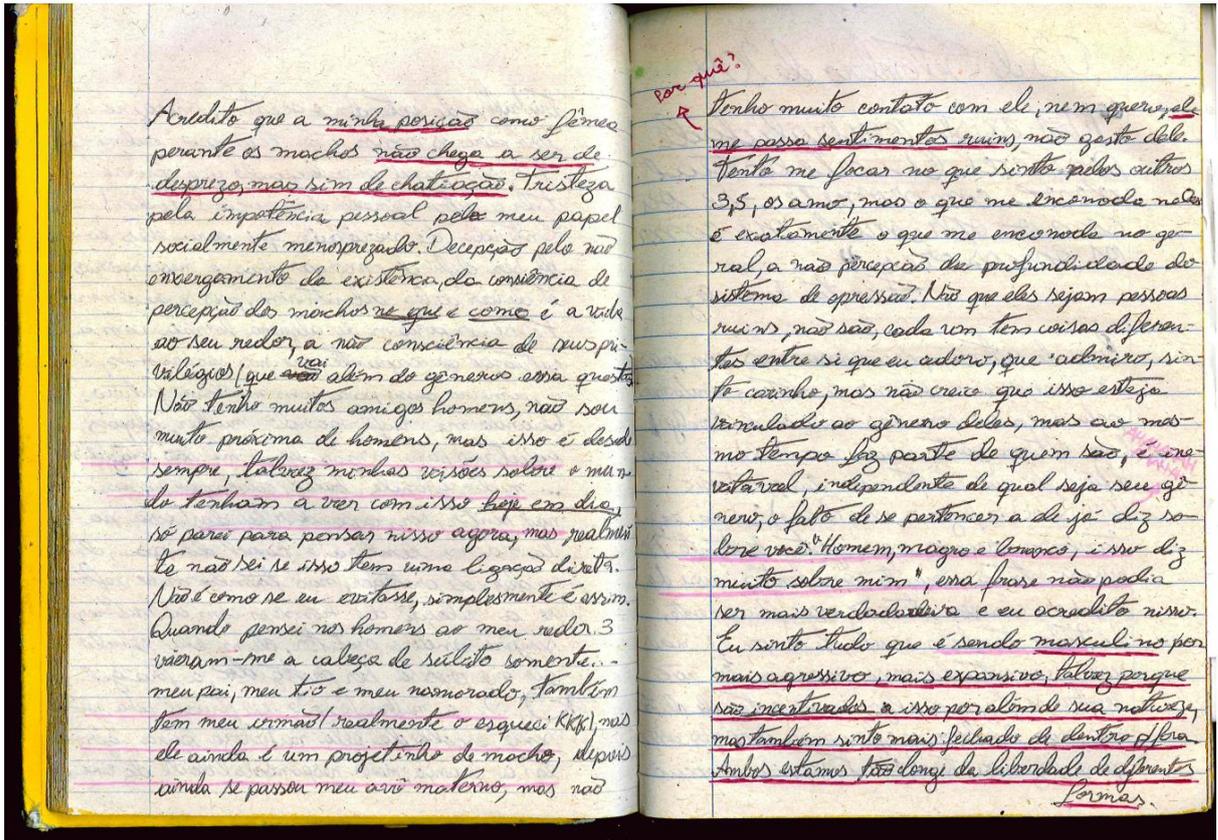
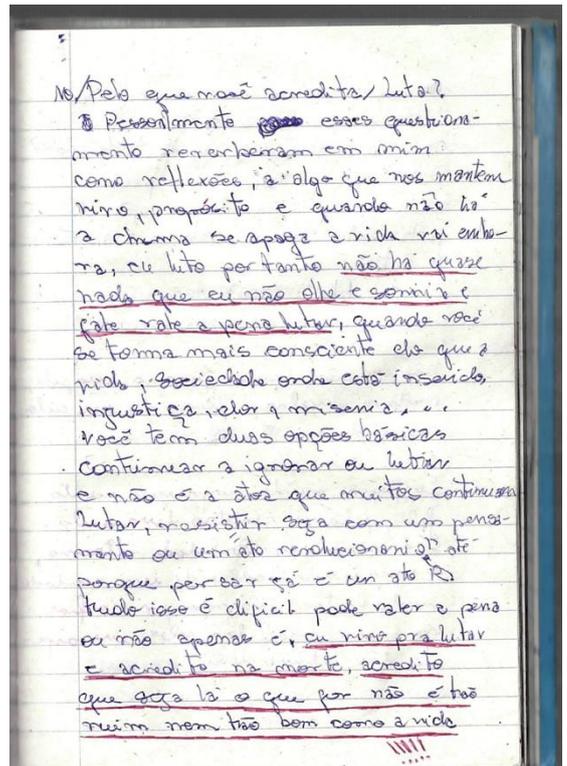
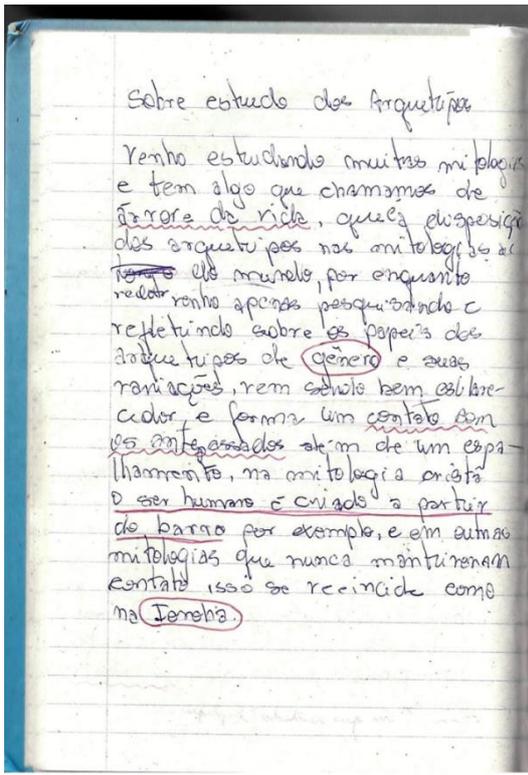


Figura 14 - "meu feminino em relação ao masculino" (parte II). Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 15 - Papéis de gênero e contato com os antepassados. Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 16 - "eu vivo pra lutar e acredito na morte". Fonte: arquivo pessoal (2018)



Não faça Amor, faça guerra

A realidade é que nunca consegui pronunciar a frase correta, uma vez fiz um trabalho onde havia uma pequena encenação nesse trabalho. ~~Como~~ tinha representações de alguns males da sociedade (Beberrão, homofobia, intolerância) coisas que eu luto contra. Assim botei uns cartazes e quis o colocar "Faça amor, não faça guerra" e acabou que escrevi e falei "errado" muitas vezes até hoje, quando tudo acabou-se, comecei a refletir e encaminhar o que essa frase representa para mim hoje, a minha luta de todos os dias, quase nada pra amor não por amor e muitas vezes eu fujo que entrar em guerra pra defender meus ideais, as coisas que quero e nas quais eu acredito que me levam a um caminho melhor do que o amor em si, como Tansã, Impe-

tuosa, quemira, dona de si...  
 Cantas vezes para continuarmos os ciclos do vida é necessário a guerra, e já que é necessário que seja justa, pensada, o que a vida são um grande guerra com um ao infinito, como disse o humanismo "Ao vencedor as batatas" (referências, quem pegou, pegou, quem não pegou, brenha!)

Figura 17 - "Não faça Amor, faça guerra" (parte I). Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 18 - "Não faça Amor, faça guerra" (parte II). Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 19 - Baco Exu do Blues. Fonte: arquivo pessoal (2018)

Baco referências

⊙ Nada me surpreende o sino não gostar tanto de Baco, Sabemos o meu em que circula e os fútes de discursos preferidos nesse meio.

Todavia me deparei com um dos melhores abusos ritualísticos culturdones: que já ni e omi; tão em e do brado que muito me inspirou "Surpresa" a minha me encontrar nas palmas de um HOMEM (todos ~~isso~~ agora possuem experiência), o abaku. Está me ajudando muito a compor e minha Deusã juntamente com Ascensão e as outras demônias musicais de Elza e Mania B, se encaixou como um quebra cabeça, ascensão me remeteu aos antepassados e suas glórias seu valor e culto a nos metemos e ascendi tanto quanto o pois meino pouco para lá e Está me lembrar que nessa história há