



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)



CAROLINE GARCIA MARTINS

**SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA SOBRE
AUTOBIOGRAFIA E TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco Gasperi

OURO PRETO
2021



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



FOLHA DE APROVAÇÃO

Caroline Garcia Martins

Sujeitos e suas histórias: uma experiência pibidiana sobre autobiografia e teatro pós-dramático na escola.

Artigo Apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas

Aprovada em 26 de agosto de 2021

Membros da banca

Doutor - Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP)
Doutora - Neide das Graças de Souza Bortolini - membro 1 - (Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP)
Doutor - Ricardo Carvalho de Figueiredo - membro 2 - (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 28/09/2021



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/09/2021, às 13:01, 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, informando o código verificador **0226000** e o código CRC **6588053F**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.010176/2021-08

SEI nº 0226000

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

SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA SOBRE AUTOBIOGRAFIA E TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA ESCOLA

RESUMO

O presente artigo analisará a prática do teatro pós-dramático na escola, mais estritamente a autobiografia desenvolvida no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) durante o ano de 2019 - realizado na Escola Estadual Izaura Mendes, no bairro da Piedade (Ouro Preto – MG) -, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. O artigo também relaciona a prática da autobiografia com o desenvolvimento de discussões sobre performatividade de gênero e sexualidade, temas que surgem como demandas necessárias à educação nos dias de hoje. Toma-se como base teórica as reflexões de Carminda André (2007), que, de modo geral, defende a inserção dos elementos da arte contemporânea, mais especificamente do teatro pós-dramático, no desenvolvimento artístico e pedagógico da educação. Para basear as discussões sobre a temática da performatividade de gênero e sexualidade, este artigo se apoia nos estudos de Kimberle Crenshaw (2002), que reflete sobre a construção identitária dos sujeitos sob a perspectiva da Interseccionalidade. Por fim, o artigo propõe o teatro pós-dramático como uma experiência necessária para a elaboração das aulas de artes, contribuindo assim com as discussões acerca da educação pública brasileira à medida em que compreende a importância desta prática artística na construção de uma educação como prática de liberdade, como aquela que valoriza a livre expressão das/dos estudantes, segundo defende Bell Hooks (2017).

PALAVRAS-CHAVE: autobiografia; educação; PIBID-Artes; teatro pós-dramático.

RESUMEN

Este artículo analizará la práctica del teatro post-dramático en la escuela (ANDRÉ, 2007), estrictamente la autobiografía, desarrollada en el Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (PIBID) durante 2019 realizado en la Escuela Estatal Izaura Méndez, en Bairro da Piedade (Ouro Preto - MG) con alumnos de 6º de Educación Primaria. El artículo también vincula la práctica de la autobiografía con el desarrollo de discusiones sobre la performatividad de género y la sexualidad, cuestiones que surgen como demandas necesarias en la educación actual. Toma como base teórica las reflexiones de Carminda André (2007), quien, en general, defiende la inserción de dos elementos del arte contemporáneo, más específicamente el teatro post-dramático, en el desarrollo artístico y pedagógico de la educación. Para basar las discusiones sobre el tema de la performatividad de género y sexualidad, este artículo se basa en estudios de Kimberle Crenshaw (2002), quien reflexiona sobre la construcción identitaria de los sujetos desde la perspectiva de la Interseccionalidad. Finalmente, el artículo propone el teatro post-dramático como una experiencia necesaria en la preparación de las clases de arte, contribuyendo así a las discusiones sobre la educación pública brasileña, ya que entiende la importancia de esta práctica artística en la construcción de una educación como práctica de libertad: que valora la libre expresión de los estudiantes, como defiende bell hooks (2017).

PALABRAS CLAVE: autobiografía; educación; PIBID-Arte; teatro post-dramático.

Perspectivas iniciais.

Um telão toma conta da pequena sala de aula da Escola Estadual Professora Daura de Carvalho Neto (Ouro Preto – MG), na qual os estudantes se encontram espalhados pelo espaço, sentados nas cadeiras. Na projeção passam cenas do curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho” (2010)¹, de Daniel Ribeiro, produzido pela Lacuna Filmes. Importante ressaltar que a escolha do filme se fez de maneira proposital, para que discussões fossem levantadas a partir deste enredo, ainda que o objetivo da atividade fosse estudar as relações entre imagem e som.

Figura 1 - Cena do curta-metragem "Eu não quero voltar sozinho"



Fonte: DE ANDRADE, 2014².

Alguns olhos dos alunos se concentram no enredo do filme, outros se distraem com bolinhas de papel que voam até a cabeça dos estudantes que prestam atenção no vídeo. Na “turma do fundão”, gritos, risadas, xingamentos, assobios. A professora efetiva da turma (nesta ocasião eu estava trabalhando como estagiária) intervém nesse comportamento, convocando que a turma fique em silêncio e obtém como resposta: “ah, a gente faz isso por diversão mesmo, professora”³. Um caso merece destaque neste momento: um aluno, com olhares curiosos, assiste atentamente ao curta-metragem e insiste nos pedidos de silêncio para os seus colegas. O sinal

¹O curta metragem conta a história da vida de Leonardo, um adolescente cego, que percebe mudanças em seu próprio comportamento com a chegada de um novo aluno, Gabriel, em sua escola. Leo e sua amiga Giovana se aproximam pelo novo colega, mas Leo mostra indícios de uma paixão por Gabriel. O curta finaliza com uma cena em que Gabriel passa na casa de Leo para buscar a blusa que esqueceu no dia anterior, mas Leo, achando que está falando com Giovana, revela seu amor pelo amigo, que o beija.

²Disponível em: <https://ambrosia.com.br/filmes/hoje-eu-queiro-voltar-sozinho-e-uma-universal-declaracao-de-amor/>

³ Arquivo pessoal.

toca. O curta metragem é finalizado com a tão esperada cena do beijo entre as personagens. Nesse momento, tal aluno, tão curioso, parece se desinteressar pelo filme, levanta-se rapidamente da cadeira e sai da sala insistindo que “seria um filme tão legal se não fosse sobre gays”⁴. Quando olhadas com atenção, essas palavras podem ser entendidas como um ato de recusa e de exclusão ao que é considerado diferente por aquele sujeito – nesse caso, a homossexualidade.

Minhas experiências de vida me fizeram ser afetada por uma série de acontecimentos. Sendo uma mulher, branca, cis gênero, artista, feminista, filha, irmã, neta, amiga, professora, entre tantas outras definições, fui atravessada por uma série de sensações que moldaram minha potência de ação durante a vida, culminando na escolha de abordar o tema da homossexualidade na sala de aula como um ato de resistência e luta pela comunidade LGBTQIAP+, da qual faço parte. E, mais uma vez, fui atravessada por uma sensação de impotência quando me deparei com a ação do estudante na experiência relatada. É também a partir destes atravessamentos que escrevo este artigo, pois acredito que todas as questões colocadas acima, juntamente com as sensações que me atravessam durante a prática escolar, fazem parte da minha história de vida e merecem um lugar de análise aprofundada. Por esse motivo, me coloco em primeira pessoa nessa escrita.

Não me aprofundarei nas outras atividades que realizei na escola Estadual Daura de Carvalho Neto - de onde parte o relato que dá início a este artigo - pois acredito que a escrita delas será dada em outro momento futuro, devido à grande quantidade de detalhes e questões que estão envoltas nesta experiência. Porém, esse relato é que fez surgir a necessidade de abordar a temática da sexualidade, da performatividade de gênero e da indispensabilidade de dialogar sobre a construção de uma sala de aula que dê conta das demandas do sujeito contemporâneo. Como docente em artes, me apoiei na prática do teatro pós-dramático como uma expressão artística que fosse capaz de, ao mesmo tempo, abordar essas questões e incentivar a experimentação artística do teatro contemporâneo.

O presente artigo irá refletir sobre as reverberações do teatro pós-dramático na escola como possibilidade de metodologia artística que dialoga com as necessidades sociais percebidas na sala de aula, principalmente, as que dizem respeito às discussões de gênero e sexualidade. Tomo como base principal as reflexões de Carmina André (2007), que, de modo geral, defende a inserção dos elementos da arte contemporânea, mais especificamente do teatro pós-dramático, no desenvolvimento artístico e pedagógico da educação. E para analisar a temática do gênero e

⁴ Arquivo pessoal. Não cabe ao escopo do presente trabalho a reverberação de tal questão, uma vez que foi apenas o gatilho inicial para a pesquisa.

sexualidade presente na escola, tomo como base as reflexões sobre a construção identitária dos sujeitos sob a perspectiva da Interseccionalidade segundo Kimberle Crenshaw (2002), pois ela defende que a construção identitária dos sujeitos se dá a partir de diversos marcadores sociais da diferença que definem os diferentes lugares de opressão vivenciados por diversos grupos de pessoas ou sujeitos.

Na busca por fundamentar a inserção de temas como gênero e sexualidade na prática artística-educativa, procurei me apoiar nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – um documento nacional que possui como objetivo definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7)⁵, oficializado entre os anos de 2017 e 2018 pelo então ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho, em um momento de transição política entre o fim do mandato pós-golpe do Presidente Michel Temer e a eleição de Jair Bolsonaro.

Apesar da sua divulgação oficial recente, em 2018, a Base já estava prevista no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016). Seguindo uma breve linha cronológica, após a Constituição, é aprovada a mais importante Lei que rege a educação: a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, prevendo no Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. ” (LDB, 1996).

A partir disso, inicia-se o movimento para a formulação da BNCC, que, a princípio, foi consolidada tendo como base outro documento que a antecedia: o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que também funcionava como um material de apoio para definição do currículo a ser ministrado em cada unidade educacional. Esse último foi aprovado em 1997 (para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental), 1998 (para o segundo ciclo do Ensino Fundamental) e em 2000 (para o Ensino Médio). Nesse ponto, me atento às mudanças entre o que está previsto nos PCNs e o que está previsto na BNCC, principalmente no que diz respeito à abordagem dos “Temas Transversais”. Os temas transversais estão presentes no Plano

⁵ Vale ressaltar que a BNCC não é um currículo pronto, mas sim, funciona como uma orientação para as aprendizagens de cada etapa da formação educacional, dando autonomia para as instituições escolares de construir seu próprio currículo desde que estejam minimamente sincronizados com a BNCC.

Curricular Nacional desde 1998 e consistem em uma série de temáticas paralelas às temáticas obrigatórias de cada currículo, mas que são consideradas necessárias na educação para a cidadania. São eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Numa breve comparação entre os Planos Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular é possível perceber que esses temas não são abordados em nenhum momento por essa última, o que acarreta a exclusão das temáticas supracitadas nos currículos escolares atuais, haja visto que a BNCC surge como substituta dos PCNs desde 2018. Aqui cabe uma crítica: em um país no qual o índice de violência contra mulheres, pessoas negras e pessoas LGBTQIAP+ cresce mais a cada dia, deixar de abordar temas como Orientação Sexual e Pluralidade, ainda que como temas transversais, se torna um grande problema na constituição de uma educação que se pretende a construção de uma sociedade igualitária, justa e não violenta. Vale ressaltar que o fato se agrava ainda mais quando cargos políticos importantes (como o Ministério da Educação, Secretariados e a Presidência da República) são ocupados por pessoas que possuem ideologias contrárias à diversidade e à livre expressão do sujeito. Deixo, então registrada minha crítica à BNCC e, por isso, me apoiarei em alguns apontamentos do Plano Curricular Nacional, ainda que ele já não seja o documento principal que rege as bases da educação atual.

Segundo Bell Hooks (2017) estamos diante da necessidade de trabalhar uma prática docente que esteja voltada para a valorização da expressão do aluno, que busque uma horizontalidade nas relações entre docente e discente, que permita à/ao aluna/o desestabilizar as violências a que estão submetidos, que valorize o processo artístico como fundamental na formação dos sujeitos, e que, de modo geral, seja uma educação voltada para a prática de liberdade. Ou seja, uma educação baseada na formação de um sujeito autônomo, consciente de suas histórias e desejos e empenhado na construção de uma sociedade igualitária. Com base nesses conceitos coloco em questão alguns questionamentos que julgo necessários para encaminhar a escrita desse artigo: quais são os sistemas discriminatórios que constituem as identidades dos sujeitos a ponto de fazer com que profiram discursos de rejeição à homossexualidade, por exemplo? Como abordar as questões de gênero e de sexualidade na aula de artes, visto que esses temas estão sendo cada vez mais deixados à margem das propostas educacionais? Como as práticas artísticas podem desestabilizar as violências percebidas na sala de aula e fomentar a autonomia e autoestima das/dos estudantes?

Para fomentar essas discussões, trago como objeto de análise a experiência vivenciada por meio do PIBID (Projeto Institucional de Iniciação à Docência), mais precisamente do

subprojeto Filosofia-Artes (2018-2020), do qual compus o quadro de bolsistas entre os anos 2018 e 2019 juntamente com outros 14 estudantes do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob a coordenação dos professores Dr. Marcelo Rocco e Dr. Douglas Garcia Alves Júnior. O subprojeto Filosofia-Artes compreende a junção da Filosofia com as Artes Cênicas como um campo de conhecimento que agrega prática e teoricamente nas discussões referentes à performatividade e corpo, presente nas Artes, culminando no aglutinamento das duas áreas.

As experiências vivencias no projeto se deram na Escola Estadual Izaura Mendes⁶, localizada no bairro Piedade, em Ouro Preto (MG). A escola conta com 10 salas de aula, uma biblioteca (que ocupa o mesmo espaço que a sala dos professores), uma pequena quadra de esportes, um refeitório, banheiros e a sala da direção. Na época ainda havia uma sala que estava em processo de reforma, e, por isso, não havia cadeiras e mesas, apenas alguns armários. Foi essa sala que abrigou nossas práticas naquela escola.⁷

Para dar início às atividades do PIBID-Artes o professor coordenador Marcelo Rocco dividiu o grupo em duplas ou em trios. Nesta divisão, tive a oportunidade de trabalhar com as alunas bolsistas, pesquisadoras, amigas e artistas Caroline de Moraes Lima⁸ e Bárbara Christine⁹. Juntas desenvolvemos uma sequência pedagógica para uma turma do 6º ano. A proposta que construímos se apresentava como um modo de aprofundamento e imersão do reconhecimento do ser e de suas necessidades a partir do tema “performatividade de gênero”, pelo qual buscou-se localizar e debater as construções das violências presentes na constituição do sujeito homem e sujeito mulher. Utilizamos como base conceitual parte dos estudos de Judith Butler (2019) acerca das performatividades de gênero amparadas por uma abordagem artística que visou ao desenvolvimento de uma autobiografia que abarcasse aspectos da construção identitária das/dos estudantes.

Parte dos estudos de Judith Butler (2019) se debruça sobre as diferenciações entre gênero e sexualidade e entende que as construções identitárias, principalmente de gênero e violência de gênero, são estruturadas a partir de um sistema de repetição. Para Butler:

⁶ Rua do Logradouro, 585 - Piedade, Ouro Preto - MG, 35400-000

⁷ A sala de aula estava em processo de reforma, por isso não haviam carteiras e nem mesas na sala, somente um grande armário na qual estavam alguns materiais da direção pedagógica. A sala contava então com um espaço vazio e grande, uma lousa e apenas uma mesa. Isso possibilitou um espaço maior para a prática das atividades que propusemos.

⁸ Carol é uma mulher artista, educadora, performer, é uma amiga que me acompanha nas andanças pedagógicas e de vida. <http://lattes.cnpq.br/9154366851192336>

⁹ Bárbara é uma mulher artista aspirante da vida que, ainda que brevemente, me acompanhou na jornada pibidiana com sua presença tímida, porém potente. <http://lattes.cnpq.br/8778589780453850>

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2019, p. 69)

Assim, pode-se perceber que, de modo geral, os conceitos de “ser masculino” e de “ser feminino” estão associados a uma série de ações e comportamentos realizados por seres nascidos com vagina, que caracterizam o gênero feminino, e outras ações e modos de ser realizadas por aqueles nascidos com pênis, que caracterizam o gênero masculino. Tais atos, quando repetidos e afirmados durante gerações, se tornam normas no meio cultural. São essas repetições que representam a discriminação ativa, as políticas de exclusão de grupos em função de raça, gênero, classe, etc. Quanto maior a repetição das premissas excludentes, maior o fluxo desta exclusão.

À medida em que o projeto foi colocado em prática, percebemos que, ainda que as questões de gênero estivessem presentes a todo o momento na realização das atividades, o foco principal voltou-se para a construção de uma narrativa autobiográfica das/dos estudantes. Nesse sentido, irei analisar as práticas desenvolvidas no contexto pibidiano, tendo como base dois âmbitos principais: um de caráter social e outro de caráter artístico, ressaltando que os dois não funcionam separadamente, ao contrário, ambos se relacionam.

Irei me aprofundar no âmbito social, que compreende a necessidade de analisar o modo como as violências de gênero estão presentes nas relações entre as/os estudantes. Para isso, julgo necessário compreender fundamentalmente como se dá a construção de identidade dos sujeitos, visto que é por meio dessa construção individual que as relações coletivas serão estabelecidas. Me baseio na perspectiva da Interseccionalidade, segundo Kimberle Crenshaw (2002) pois a autora procura entender as relações estabelecidas na sociedade a partir da noção de marcadores sociais da diferença, explicadas mais à frente. Também me apoiarei em Judith Butler (2019), que discute as principais concepções de gênero, entendendo-o como comportamentos repetidos na sociedade. Concepção última que articulo à observação de Guacira Lopes Louro (2007) quando a autora diz que a escola é o lugar onde as identidades são produzidas, ou seja, onde estes comportamentos são normatizados e repetidos.

Já no âmbito artístico pretendo refletir sobre as práticas do teatro pós-dramático na sala de aula tendo como base os estudos de Carminda André (2007). Sua pesquisa compreenderá a noção de Teatro Pós-Dramático na escola e a abordagem de aspectos da arte contemporânea como metodologia no ensino de artes na escola. Na prática que analisarei, a associação entre a perspectiva social e artística se deu mediante o uso da autobiografia (considerando-a um elemento do teatro pós-dramático), meio que tornou possível estabelecer uma relação entre

o desenvolvimento da autoestima, a descoberta do próprio corpo, a valorização de histórias de cada aluna/o e a desestabilização das violências de gênero com uma experiência artística voltada para a prática do teatro contemporâneo na escola.

Sendo assim, esse artigo busca trazer um debate na área da educação, pois entende-se que a escolha de trabalhar com questões levantadas no cotidiano das alunas e alunos - como a construção de um processo autobiográfico que permita a desestabilização das violências e a manifestação das histórias, desejos, opiniões, sexualidades, etc., como exemplificadas no relato que dá início a esse artigo - faz parte do movimento de construção de uma sala de aula que se pretende voltada para a constituição de uma sociedade igualitária, justa e não-violenta, aberta para acolher, ouvir, partilhar e valorizar as histórias de cada sujeito, caminhando no sentido de uma educação como prática de liberdade, de acordo com o que defende Bell Hooks (2017):

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. [...] Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo. (HOOKS, 2017, p. 25)

A seguir, irei me debruçar sobre dois âmbitos principais que abordo nas análises das atividades: o social, compreendendo as discussões de violência de gênero e sexualidade; e o artístico, compreendendo as reflexões sobre o teatro pós-dramático. Em seguida, analisarei como os conceitos trazidos nessas duas perspectivas se relacionam na prática das atividades do PIBID- Artes.

A construção identitária dos sujeitos sob a perspectiva Interseccional

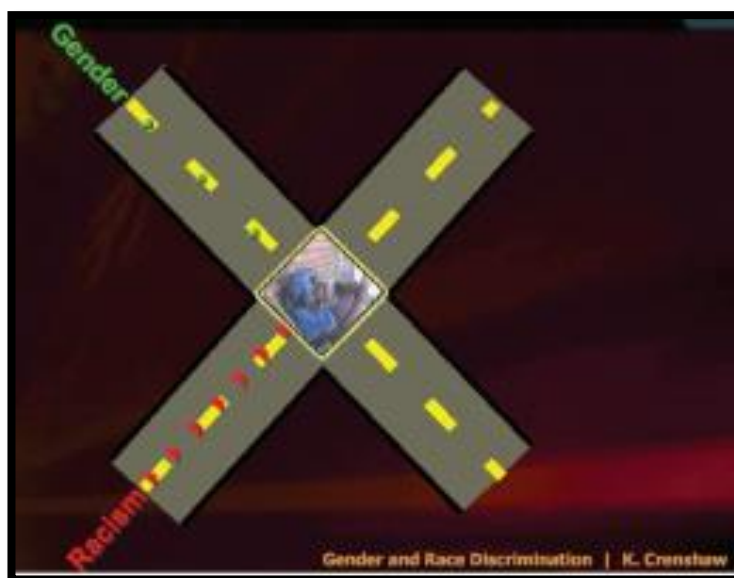
Em uma primeira análise, voltada para a perspectiva social, creio ser necessário entender como se dá a construção identitária dos sujeitos, visto que o trabalho se apoia numa prática autobiográfica, ou seja, perpassa a construção das identidades. Dessa forma, me apoio na abordagem interseccional para entender que essas identidades estão, a todo o momento, sendo atravessadas por diversas “avenidas identitárias” (como na Figura 2, a seguir), que, de certa forma, delimitam as identidades dos sujeitos e contribuem para a desvalorização das suas histórias pessoais. De modo breve, a Interseccionalidade é definida pela pesquisadora Kimberle Crenshaw (2002) como:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões

que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Assim, a interseccionalidade consiste na relação de diversos marcadores sociais da diferença (marcadores de identidade como gênero, raça, sexualidade, classe) que definem os diferentes lugares de opressão vivenciados por diversos grupos de pessoas ou sujeitos.

Figura 2 - Interseccionalidade



Fonte: CRENSHAW, 2002¹⁰.

A intersecção é o resultado do cruzamento dessas “avenidas identitárias” (eixos que fazem referência a classe, gênero, etnia, raça e sexualidade). A figura central simboliza o sujeito que está sendo atravessado por todas essas avenidas. Nesta imagem poderiam ser acrescentadas ainda outras diversas avenidas, como a diferença de classe, a etnia, a idade e a sexualidade. Como explica Crenshaw (2002), as linhas que trafegam nessas avenidas são “o tráfego, os carros que trafegam na intersecção”, eles “representam a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero” (CRENSHAW, 2002, p. 11). Ou seja, esses tráfegos representam as atitudes, comportamentos, políticas públicas e todos os mecanismos de exclusão.

Na tentativa de entender como se dá a apropriação dessas avenidas na construção das identidades dos sujeitos, me apoio na Professora Doutora Guacira Lopes Louro (2014, p. 145) quando diz: “trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – e a partir de um dado lugar (que

¹⁰ CRENSHAW, K. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero*. In: Revista Estudos Feministas. V.10. n.1. 2002.

se toma como norma ou como centro)”. Assim, ocorre que parte da formação de identidade do sujeito se dá a partir da apropriação desse “dado lugar”, ou seja, o sujeito compreende, por meio da sua cultura, quais as normas e regras pré-estabelecidas, comuns e corretas para o convívio social.

É importante ressaltar aqui que “evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ao contrário: ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2004, p. 65). Pode-se perceber então que no convívio social há normas e desejos que devem ser seguidos e que estabilizam as formas de se relacionar dentro daquele contexto, como por exemplo, a ideia de que a atração sexual por homens é uma característica única e exclusiva daquelas pessoas que nascem com vagina, logo, é isso que caracteriza o gênero feminino. O contrário funciona para o gênero masculino: o homem deve sentir atração sexual por uma mulher. Assim, aquele que sendo um homem que sente atração por outro homem foge do normativo esperado socialmente, se aproximando de uma característica considerada feminina, e, por isso, é visto com recusa¹¹.

Judith Butler (2019) defende ainda que são as repetições desses comportamentos tidos como normais que afirmam (ou reafirmam) as normas padrões. Por exemplo, ao pensar na lógica do patriarcado¹² para a figura masculina é comum a sexualização do corpo da mulher, e às mulheres é comum o silenciamento. Ambos terão suas formações vinculadas a esses determinismos e quanto mais os sujeitos repetirem esses padrões, mais os padrões serão tidos como normais. Em outras palavras, quanto mais o sujeito se apropria das imagens culturais estabelecidas, mais ele passa a se reconhecer naquelas imagens dominantes, menos ele compreende a sua própria existência e os seus desejos, caminhando em sentido contrário à sua autonomia.

¹¹ Toda essa teoria está fundamentada na concepção de heterossexualidade compulsória, difundida por Adrienne Rich (2012), cuja influência se faz presente nas discussões sobre a violência de gênero e sexualidade. Em seus estudos, Rich aponta o peso do poder masculino que é mantido e manifestado através do controle sobre o corpo físico e psicológico da mulher. Para ela existe um profundo medo masculino de submissão emocional, sexual e econômico às mulheres. Assim, a necessidade de afirmação heterossexual é difundida através da objetificação dos corpos femininos, do silenciamento de nossa criatividade, da instituição do casamento e da maternidade como regra e afirmação da feminilidade, do apagamento da identidade lésbica, entre outros. Criando também uma conduta básica a ser seguida pelos próprios homens: a de realizar a manutenção dessas colocações, ou seja, de ser o responsável pela categorização do corpo feminino, de demonstrar superioridade e virilidade, entre outros, tornando assim a homossexualidade um obstáculo à todas essas definições. De modo geral, essas colocações são conservadas por meio da repetição social desses padrões.

¹² “PATRIARCADO: sistema social segundo o qual os homens estão no centro, como chefes de família, na vida social e política, na transmissão de valores patrimoniais pelo lado paterno” (DICIO, 2021).

Todas essas violências normatizadas “só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida que estivermos atentas(os) para suas formas de reprodução” (LOURO, 1997, p. 121). Ou seja, é importante se atentar às formas de violência dadas nas práticas, principalmente nas que são normatizadas, pois nelas estão imbricadas diversas raízes de preconceitos e violências que precisam ser subvertidas para a construção de sujeitos sociais capazes de se relacionar de forma menos violenta consigo e para com o exterior.

Quando, ao entrar na sala de aula, me deparo com tantas intersecções que constituem o sujeito-estudante, é possível perceber que há, nesta educação, um desafio social a ser enfrentado: o de entender e dialogar com as intersecções a fim de criar um espaço de escuta e aprendizado na prática docente, um espaço de desestabilização destas violências às quais as/os estudantes são submetidos e um espaço onde suas histórias possam ser ouvidas e valorizadas.

Noções sobre o teatro pós-dramático na escola

O planejamento que se seguiu pelo PIBID vai ao encontro do desejo de construção social de uma sala de aula que possibilite as manifestações subjetivas de cada sujeito. Para compor a segunda perspectiva (a artística), tomo como suporte a tese de Carmina Mendes André, intitulada “Teatro Pós-Dramático na Escola” (2007).

De forma breve André (2007) defende um contexto educacional que aproxime a vida da arte. Nas palavras dela:

O trabalho do educador, dentre outros, é o de recolher signos que ainda vivem na vida cultural e acadêmica para serem submetidos a tensões criadas por aproximações, por exemplo, entre cultura e cotidiano, com a finalidade de mover os sujeitos envolvidos a ponto de abalar a fixidez dos valores consensuais que carregam consigo. (ANDRÉ, 2007, p. 120).

Segundo a autora, este deslocamento dos sujeitos se dará a partir da experimentação do teatro pós-dramático como metodologia na prática das artes na escola, pois o teatro pós-dramático, sendo um elemento do teatro contemporâneo, carrega características que permitem uma abertura às subjetividades das/os estudantes. Esse processo abre espaço para que as questões do cotidiano estejam mais presentes na elaboração das aulas. Segundo ela:

Propomos que as aulas de teatro atentem para os sinais de crise que estão presentes nos lugares mais cotidianos, que professores e alunos olhem para as instalações dos prédios onde atuam, que percebam quais são os sujeitos de tais práticas escolares e as relações de poder existentes. Talvez, a arte que se faz a partir do cotidiano nada mais seja que um “pequeno trabalho”, feito de ações que podem nos levar a pequenas intervenções no cotidiano, incluindo as educativas. (ANDRÉ, 2007, p.195)

Sua reflexão parte do entendimento que a escola deveria ser o espaço para reescrever os princípios da educação e das relações sociais, a fim de ajudar na construção individual e coletiva dos sujeitos que compõe a sociedade. A arte, neste contexto, se faz necessária visto que é através dela que as manifestações dos sujeitos sobre si e sobre o mundo se materializam. Ela (a arte) surge “para criar espaços livres com a única finalidade de proporcionar ‘encontros de intimidades’, distanciamento, êxtase” (ANDRÉ, 2008, p. 132). Para André (2007) é necessário pensar um novo método de proposições da arte no espaço educacional que aproxime a ação cultural da ação educativa.

A autora entende por ação:

Toda atitude voluntária, que o homem moderno atribui a si, que tem o propósito de intervir nas práticas cotidianas no intuito de reescrevê-las. (...) uma provocação sobre algo concreto sem que se possa prever o movimento que desencadeia sobre aquilo em que toca. A ação tem um início determinado, mas, uma vez exteriorizada, deixa de fazer parte do campo dominado pelos agentes, passando a fazer parte daquilo que a propaga e que se pode chamar de acontecimento (ANDRÉ, 2007, p. 91).

A ação cultural seria então o modo como as relações sociais intervêm na produção de cultura. Já as ações educativas são as ações relacionadas aos modos de produção do conhecimento, “aquelas que intervêm nas práticas relacionadas aos modos e meios de produzir conhecimento e, portanto, ações que se relacionam aos modos de se criar e dominar as coisas, como também, os estudos de seus usos” (ANDRE, 2008, p. 133).

Diante da necessidade de se aproximar a ação educativa (a ação que exerce a educação) da ação cultural (a ação exercida no contexto social, da cultura) e entendendo a necessidade da arte na provocação de desestabilizações no cotidiano, André (2007) propõe a utilização do teatro pós-dramático na escola a fim de delinear uma sala de aula que possa vir a ser um espaço coletivo, inventivo, acolhedor e propositor de “trocas de intimidade”.

Sendo a arte uma área de conhecimento que pressupõe o processo em detrimento do produto¹³, julga-se necessário que o ensino de artes caminhe nesta direção, ou seja, espera-se que o ensino de artes seja dado a partir de um início preciso (uma ação criativa), que produzirá um movimento (um processo) e, não necessariamente, chegará à um resultado fixo e estável, valorizando, desta forma, a experiência artística em detrimento do resultado. “Sendo assim, um programa de ensino em arte, que objetive a experiência criativa, não conduz alunos para a realização de uma finalidade técnica ou conteudística e não objetiva a realização de um produto acabado” (ANDRÉ, 2008, p. 126).

¹³ Ainda que muitas obras de arte se configurem mais na importância do produto do que do processo, estou dando destaque para as experiências artísticas que valorizam o oposto, pois creio que nelas a possibilidade de expressão da subjetividade seja maior.

Para isso, André propõe uma transformação no planejamento das aulas e passa a considerar o planejamento uma “programação de eventos da arte na educação”: “Programação porque não se trata mais de uma educação que tem por proposta a elaboração de um projeto capaz de englobar as origens e as objetividades do teatro (mundial ou ocidental ou sul-americano ou nacional) na educação” (ANDRÉ, 2007, p. 120), trata-se de assumir as aulas como programas abertos, flexíveis, que permitam a escuta das subjetividades de cada sujeito e que abordem algumas noções do teatro contemporâneo, como o pós-dramático, na elaboração das práticas artísticas.

Assim, no planejamento docente o que é nomeado como objetivos e conteúdos passa a ser reconhecido como “estratégias de aproximação”, e o que pode ser entendido como metodologia passa a ser nomeado de “práticas em processo” e, por fim, a avaliação se transforma em “reflexão”. As “estratégias de aproximação” referem-se ao modo como a aquisição do conhecimento é pensada, que, neste caso, é entendida não com algo que simplesmente domina-se, mas “transfere-se o foco do aprendizado para os modos como as aproximações [com o conhecimento] são processadas pelos interpretantes” (ANDRÉ, 2007, p. 120). Ou seja, os conteúdos e objetivos aprendidos são efeitos de aproximações entre elementos do cotidiano com os conteúdos pretendidos.

Nesse ponto, André (2007) analisa três metodologias muito utilizadas até então nas práticas teatrais dentro das escolas: jogo teatral, jogo dramático e drama, apresentando pontos que ressaltam a utilização desses métodos como insuficientes para alcançar uma ação artístico-educativa. Juntamente com a mudança no modo de ver o planejamento, ela também sugere uma abordagem das práticas artísticas sob o “signo da invenção”, caracterizado pela abordagem artístico-pedagógica que “não seja embasada em metodologias que visem à aplicação de um modelo ou sistema mesmo que se tratando de modelos teóricos abertos” (ANDRÉ, 2007, p. 119).

Desse modo, o trabalho docente deve ser o de propor tensões entre a cultura e o cotidiano, envolvendo e abalando a fixidez dos valores já estabelecidos nos sujeitos. Nesse sentido, a autora defende uma abordagem em que o jogo se coloque de maneira intervencionista ou performática nas ações educativas, ou seja, em que o jogo seja dado a partir da experimentação do teatro pós-dramático na escola.

A autora percorre um histórico do teatro dramático a fim de compreender as características do teatro pós-dramático. Segundo André (2007), o drama compreende as experimentações teatrais que têm como características principais a prioridade do diálogo em cena, a interpretação de personagens com estruturas psíquicas fechadas e coerentes,

apresentações em espaços cênicos com divisão entre palco e plateia, e conseqüentemente, uma noção de espectador assistente (como aquele que apenas contempla a obra).

À medida em que essas estruturas são repensadas pela classe artística¹⁴, novas experimentações passam a compor o cenário teatral a fim de dar lugar às novas necessidades desse sujeito contemporâneo. Assim, o teatro pós-dramático compreende as mudanças na forma de experienciar o teatro, antes dramático, e passa a compreender outras dimensões do fazer teatral a partir da mudança nas relações entre os espectadores, o espaço cênico, a linguagem dramaturgica e a relação com o processo criativo. Sendo assim, o pós-dramático caminha no sentido de um teatro não-representacional, muito mais voltado para aproximar a arte da vida, assumindo aspectos da realidade na cena, como irei aprofundar mais à frente tendo como perspectiva as noções defendidas por Erika Fischer-Litche.

André elenca as propostas intervencionistas e performáticas como elementos do pós-dramático e denomina seu uso na ação artística-educativa como uma “tática da invenção”, vejamos:

O intervencionista tem o propósito de abrir espaços no local de um próprio; o performático tem o propósito de expor os modos como o artista cria a sua linguagem teatral, como ele faz seu teatro. No primeiro, a relação direta com o mundo material produz uma cena constituída no espaço físico – é um relato de espaço; no segundo, é um texto cênico ou sobre seu corpo que escreverá a cena, é um relato de alteridade, entendendo-a como uma experiência de abrir clareiras na linguagem escrita ou no corpo narcísico criado pela hiper-exposição imposta pela espetacularização da vida moderna - câmeras de vídeo por todos os lados, programas de televisão que exploram a exposição de pessoas comuns, a identidade a partir da moda, etc. É disso que se trata a arte como invenção no ambiente escolar. (ANDRÉ, 2007, p. 151)

Para compreender a ideia de invenção, Carminda André (2008) se apoia na teoria foucaultiana que “defende o conhecimento como uma atividade de invenção humana e desmistifica a ideia de um instinto para o conhecimento” (ANDRÉ, 2008, p. 134). Ou seja, para Foucault, os sujeitos não possuem uma inclinação natural para o conhecimento, ao contrário, são instigados a buscar conhecimento naquilo que sentem necessidade de obter, a fim de alcançar aquilo que lhes falta.

Transpondo essa discussão para a educação André (2008) compreende que não há sentido em ensinar técnicas de fazer teatro se o que se pretende é trabalhar com a busca do conhecimento a partir das necessidades dos sujeitos, assim sendo, defende uma ação docente que provoque/instigue os sujeitos a buscar novas “maneiras de fazer” teatro sem se pautar numa orientação dada e concreta. Pensar a educação sob a perspectiva da invenção abre espaço para

¹⁴ A partir de uma nova noção de sujeito, obra de arte e linguagem discursiva surgem da influência das tecnologias na vida cotidiana, que ampliaram “as capacidades comunicativas para além das discursivas representadas exemplarmente pelo teatro dramático” (ANDRÉ, 2007, p. 56).

o fluxo do processo das produções artísticas, para o experimento a partir de fragmentos de contextos diferentes, para a aglutinação das necessidades do cotidiano contemporâneo nas produções das ações educativas, para assim, englobar as artes pós-modernas na construção dos programas de ensino.

A fim de aproximar o conceito de invenção e buscando uma alternativa prática para abarcar algumas noções do teatro pós-dramático na escola, optamos (eu, Caroline e Bárbara) por utilizar como temática principal, durante as atividades do PIBID, a noção de autobiografia.

De modo geral, a autobiografia surge como elemento que permite o deslocamento do real-ficcional, sendo uma escrita sobre si que carrega diversas possibilidades de criação para dentro da sala de aula, bem como abre caminho para o trabalho do teatro pós-dramático na escola. Essa temática proporciona aos artistas-criadores (e, neste caso, alunas e alunos) a possibilidade de transitar entre suas próprias histórias e as histórias de suas/seus colegas e da comunidade ao seu redor, permitindo que os sujeitos dialoguem sobre suas identidades e desloquem questões já enrijecidas em suas trajetórias, como as questões de gênero e sexualidade.

No teatro a autobiografia se configura como um elemento do contemporâneo, visto que nela está implícita uma tensão entre a realidade e ficção. Até então, com o drama o teatro se configurava a partir de técnicas interpretativas, que priorizavam o texto dramaturgico, prevalecendo o caráter ficcional da trama. Porém, com o advento do teatro pós-dramático, que realoca algumas características do fazer teatral dramático, a relação antes estável entre o real e ficcional do teatro é desestabilizada. Se antes havia uma clara separação entre o que era real e o que era ficção no teatro, agora, essa relação se desloca e se dilui, abrindo caminho para a autobiografia como elemento do fazer teatral. Erika Fischer-Litche, em seu texto *Realidade e ficção no teatro contemporâneo*, analisa a tensão entre realidade e ficção a partir da observação de algumas cenas do teatro contemporâneo francês. Fischer defende que “uma representação teatral é sempre o lugar de um encontro entre o real e o ficcional, ainda que, na maior parte do tempo, as fronteiras entre os dois não sejam claramente definidas, mas, ao contrário, turvas” (FISCHER-LITCHE. 2013. p. 16).

Durante o projeto PIBID- Artes, desenvolvemos a noção de autobiografia a partir do uso da intervenção no espaço por meio da instalação¹⁵, da expressão corporal e de recursos das artes plásticas, como a colagem.

¹⁵ O termo faz jus à uma expressão das artes visuais da década de 1960 e representa uma produção artística que se utiliza de diversos materiais para construir uma ambientação no espaço, seu movimento “é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos” (INSTALAÇÃO, 2021).

A seguir irei analisar algumas atividades realizadas com essas linguagens, tendo como base a noção de teatro pós-dramático na escola, a fim de entender como o processo de inserção do teatro pós-dramático na escola contribui para a criação de uma sala de aula voltada para a construção de um sujeito que busca seu espaço no mundo e estabelece relações interpessoais com os outros sujeitos e a comunidade a sua volta, bem como abre espaço para discutir as intersecções diante das quais os sujeitos estão colocados.

PIBID-Artes: reverberações do espaço cotidiano na prática docente

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)¹⁶ tem como principal objetivo, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (BRASIL, 2018). O PIBID surge para promover uma maior interação entre futuros professores e a sua área de atuação, configurando-se a partir de uma série de editais e documentos nacionais que validam sua importância na experiência tanto dos licenciandos envolvidos como da comunidade escolar num geral, tratando-se da valorização do magistério e do fomento à educação continuada e ao processo de extensão da universidade para além dos muros acadêmicos. A proposta é criar uma parceria entre estudantes da licenciatura e professores e professoras da educação básica, a fim de promover uma experiência pedagógica prática e reflexiva sobre a área de atuação do magistério, conforme visa o edital de seleção de bolsistas:

1. DOS OBJETIVOS DO PROGRAMA.1.1 O Programa PIBID visa: [...] IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (OURO PRETO, 2020, p. 1)

Assim, a estrutura do Programa parte primeiramente da inscrição de um projeto institucional que descreve as atividades que serão desenvolvidas, bem como compreende a divisão dos subprojetos referentes à atuação de cada área específica. Posteriormente, através de uma indicação da reitoria, o projeto conta com uma pessoa responsável pela coordenação geral do PIBID (coordenadora/coordenador institucional), que será responsável por assinar a abertura do edital de seleção para os próximos cargos, sendo estes: coordenação do subprojeto

¹⁶ Trata-se de um programa pensado pelo então Presidente da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) Professor Dr. Jorge Almeida Guimarães e aprovada pelo então Ministro da Educação Professor Dr. Fernando Haddad no ano de 2012.

(coordenadora/coordenador de área da UFOP), professora ou professor da educação básica (supervisora/supervisor) e ao/os bolsistas do projeto (estudantes da licenciatura).

Diante desse contexto, é importante ressaltar que o subprojeto Artes esteve presente nos editais do PIBID desde sua primeira edição, porém, com a política implementada pelo então Presidente da República Michel Temer, em 2016, através de diversos cortes educacionais, o PIBID-Artes passou por um processo de desmantelamento, acarretando a ausência da oferta de bolsas para o subprojeto Artes entre os anos de 2016 e 2018, retornado às atividades em outubro de 2018.

Conforme argumenta o documento da CAPES (2012):

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (CAPES, 2012, p. 31)

Porém, durante o ano de 2021 no contexto da pandemia do COVID-19, bem como pensando na efetivação da realização do estágio remoto, a Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (PROGRAD-UFOP) estabeleceu a utilização das horas de atividades realizadas no PIBID para aproveitamento no Estágio de Regência, conforme consta no FAQ realizado pela PROGRAD:

4. Em relação ao PIBID, poderia contar um PIBID já realizado ou só o que for acontecer a partir de agora?

Sim, um Pibid já realizado também poderá ser aproveitado para fins de estágio, obedecidas as normativas vigentes, em especial, as determinações previstas sobre estágio na Política Institucional da Formação de Professores. (GARBIN, UFOP, 2021)

A fim de proporcionar às alunas e aos alunos do 6º ano da Escola Municipal Izaura Mendes (Ouro Preto-MG) uma experiência artística que criasse um espaço de discussão acerca das suas vivências pessoais, optamos por realizar um planejamento que fosse construído ao longo das aulas, assim, ainda que houvéssimos pensado num pré-projeto, as aulas foram construídas à medida que observávamos as necessidades das/dos estudantes, meio de planejamento baseado em Carminda André ao afirmar: “quando se tem finalidades mas não objetividades, as ações que tecem a aula brotam das necessidades, da realidade que vai se constituindo dela” (ANDRÉ, 200, p. 121).

Nesse artigo me debruçarei em duas ações educativas (descritas à diante) realizadas a fim de analisar como se deu a prática da metodologia pós-dramática na escola a partir da noção de autobiografia. Tendo por objetivo principal o desenvolvimento do autoconhecimento das/dos alunas/alunos através do contato do real na cena, da performance e das questões de gênero e

como modo de facilitar o processo de reconhecimento de suas identidades, a valorização de suas histórias e seus corpos por meio da autobiografia, propiciando também o respeito ao próximo através de narrativas pessoais, juntamente com as alunas bolsistas Caroline de Moraes¹⁷ e Bárbara Christine¹⁸ iniciamos o desenvolvimento das atividades do PIBID com as/os alunas/os do 6º ano.

A primeira atividade a ser analisada foi a prática do Autorretrato: as/os estudantes eram convidados a se espalhar pelo espaço da maneira que preferissem, fechar os olhos e realizar um “scanner” pelo seu próprio rosto através do toque. A orientação os conduzia a sentir cada osso que compõe o rosto, cada músculo, cada curva e relevos. Esse exercício procurou incitar a noção de consciência corporal nas/nos estudantes, tendo como objetivo o reconhecimento corporal por meio do toque para que eles pudessem criar um primeiro contato com seus próprios corpos, visto que o corpo é o objeto principal da autobiografia.

A experiência sensorial do reconhecimento do próprio corpo surge como uma noção teatral, visto que o corpo é peça fundamental para a construção de uma experiência que tem como base o discurso da performance. A noção de consciência corporal surge nessa atividade uma vez que o corpo passa a ser compreendido como um espaço de acontecimentos, ou seja, pertencendo a uma época e a uma cultura, o corpo manifesta as subjetividades dos sujeitos.

Em sua tese Carmina André (2007) defende pensar o lugar do corpo como aquele que funciona como “um relato de alteridade” já que, nas perspectivas contemporâneas, “o corpo torna-se porosidade por onde o mundo externo penetra e afeta toda organização e sensibilidade. (...) E como tal transcende os determinismos orgânicos, passa a ser variável, um corpo continuamente afetado, significando uma identidade também variável” (ANDRE, 2007, p. 80).

Experienciar o próprio corpo através do toque foi uma “estratégia de aproximação” encontrada para provocar nas/nos estudantes, primeiramente uma ampliação do reconhecimento das suas próprias formas e aparência externa para, em seguida, propor que este reconhecimento externo se materializasse em papel.

¹⁷ Estudante de graduação em Artes Cênicas - Licenciatura na Universidade Federal de Ouro Preto. Artista educadora, produtora, performer e pesquisadora em arte-educação, gênero, feminismo e cena artística contemporânea. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID em 2019 e no Núcleo de Investigações Feministas/ NINFEIAS em 2020 no qual segue pesquisando feminismo decolonial e interseccional além de práticas pedagógicas feministas em escolas públicas de Ouro Preto e distritos via projetos "NINFEIAS nas escolas: gênero e educação pela igualdade" desde 2019. Autora da cartilha Para Tódes publicada mensalmente junto ao Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência/PIDIC da UFOP em 2021.

¹⁸ Graduanda em Artes Cênicas (licenciatura) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Desenvolveu trabalhos na área da educação vinculada ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre os anos de 2018-2019 e participou do NINFEIAS (Núcleo de Investigações Feministas) da UFOP durante os anos de 2018-2020.

À primeira vista, houve certa dificuldade na realização do exercício, pois o jogo demanda a ausência da visão, incitando certa ansiedade refletida em risadas e na dificuldade de concentração por parte das/dos estudantes. Porém, a atividade seguiu e as/os alunas/alunos realizaram a prática. Assim, propusemos como continuidade do exercício a composição de um desenho do rosto de cada uma/um tendo como base as sensações que tiveram ao tocar a si mesmos, utilizando materiais diversos, como algodão, tecidos, tintas, barbantes e canetas coloridas. Essa segunda parte da atividade tinha por objetivo propor um espaço de criação artística através do recurso das artes plásticas bem como exercitar a materialização de sensações e percepções das/dos estudantes com seus próprios corpos, a fim de criar um primeiro material autobiográfico.

Figura 3: Confeccionando os autorretratos



Fonte: Arquivo pessoal

Ao propor esse jogo foi possível observar algumas características interessantes no que diz respeito à relação das/dos estudantes com o próprio corpo. Segundo Carmina André (2007, p. 98) “[o jogo lúdico] parece possibilitar aos educadores a observação e sistematização das *tendências naturais* que podem ser diagnosticadas nas dramatizações infantis”. Notei que algumas composições ultrapassaram a proposta inicial de materializar as características físicas do rosto e revelaram aspectos da subjetividade de cada aluno/aluna. Foi possível perceber que há um cruzamento nos limites entre o entendimento do próprio corpo e as imagens estabelecidas e apropriadas por esses sujeitos que surgem de maneira externa a eles, ou seja, as imagens que eles materializaram são reflexos das influências externas que cada estudante tem de si mesma/o. Pude perceber esse movimento pois, durante a confecção dos autorretratos, as/os estudantes levantaram aspectos relacionados à autoestima, principalmente as alunas, que durante a

realização da atividade evidenciavam aspectos negativos de seus próprios corpos, fazendo comentários sobre seus cabelos, peles, peso, etc. De modo geral, as meninas incluíram em suas imagens objetos representativos do ser feminino, como brincos, adereços e maquiagem, enfatizando a construção de uma feminilidade baseada em estética, reforçando os estereótipos do gênero feminino, enquanto os meninos reproduziram imagens mais neutras e com menor teor detalhista. Alguns ainda acrescentaram elementos de vestuário, como uma gravata.

Neste sentido, cabe retomar o conceito de interseccionalidade, à proporção que notei que a intervenção das diversas avenidas identitárias (principalmente as relacionadas à gênero e raça) que atravessam a construção das imagens destes sujeitos eram refletidas na maneira como elas/eles se representavam nas composições, vide a Figura 4:

Figura 4: Autorretratos



Fonte: Arquivo pessoal

Interessante pontuar que a abordagem utilizada nas aulas também possibilitou uma maior interação das/os alunas/os nas práticas, pois essa se configura na prática de uma pedagogia feminista. A pedagogia feminista:

Vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes (LOURO, 2014, p. 113).

Assim, foi possível perceber que a presença da autobiografia nas práticas, bem como a abordagem feminista possibilitaram uma abertura para conversas sobre histórias pessoais, desejos e incômodos que as/os estudantes percebem em relação a seus próprios corpos. Esse

espaço foi de extrema importância para as atividades desenvolvidas posteriormente, pois contribuiu para que as/os estudantes se sentissem confortáveis para compartilhar suas inquietações e observações, bem como criou um ambiente de coletividade na sala de aula, visto que durante a realização das atividades as/os estudantes ajudavam uns aos outros, tanto na confecção dos autorretratos quanto nas outras atividades que propusemos, como a que relatarei a seguir.

A autobiografia surge à medida em que o processo do exercício permitiu inicialmente um contato físico (do toque) dos sujeitos para com o próprio corpo, e, posteriormente, surge na materialização das observações pessoais a partir da utilização de materiais. Tais materiais criaram texturas e sentidos diferentes às próprias representações, ou seja, as características físicas sofreram alteração a partir da escolha do material, como é possível observar, por exemplo, na utilização de tecido para compor o cabelo, ou na utilização de arames para fazer os brincos.

O segundo objeto de análise trata-se da ação exercida através de uma instalação interativa. Como proposta de finalizar o semestre do PIBID-Artes na Escola Estadual Izaura Mendes o professor coordenador do projeto, Marcelo Rocco, juntamente com a professora Juliana Conti¹⁹, propuseram um circuito de oficinas, no qual os alunos/alunas-bolsistas deveriam oferecer uma espécie de oficina baseada nas atividades desenvolvidas com suas respectivas turmas. Essas oficinas seriam ofertadas para todas as turmas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) da E.E Izaura Mendes durante o período das aulas da manhã. Essas oficinas funcionaram como uma espécie de circuito: cada dupla ou trio, já formados anteriormente, se instalava em uma sala de aula e tinha 20 minutos para propor jogos/atividades com as/os colegas. Após esses 20 minutos as/os estudantes se deslocavam para outra sala, onde teriam outra oficina ofertada por outra dupla ou trio.

Nesse contexto, a oficina pensada pelo trio formado por Caroline Moraes, Bárbara Christine e por mim se deu baseada no conceito de instalação e funcionou da seguinte forma: juntamente com as/os alunas/os do 6º ano, construímos coletivamente uma instalação que era composta por uma série de frases, retiradas de letras de rap, espalhadas pela sala de aula. A sala estava ambientada com uma caixinha e som que reproduzia algumas das músicas de rap das quais retiramos as frases e outras mais. No centro da sala havia uma série de canetas, lápis,

¹⁹ Juliana Conti é professora da rede municipal de Ouro Preto, formada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. É artista e proponente de atividades artístico-culturais na cidade. No PIBID, Juliana exercia a função de supervisora, uma vez que era professora efetiva da Escola Estadual Izaura Mendes e ministrava as aulas de Arte para as/os estudantes.

canetinhas e papéis com os quais as/os alunas/os transeuntes poderiam escrever observações, sensações, frases ou reflexões que obtiveram a partir da experiência da instalação.

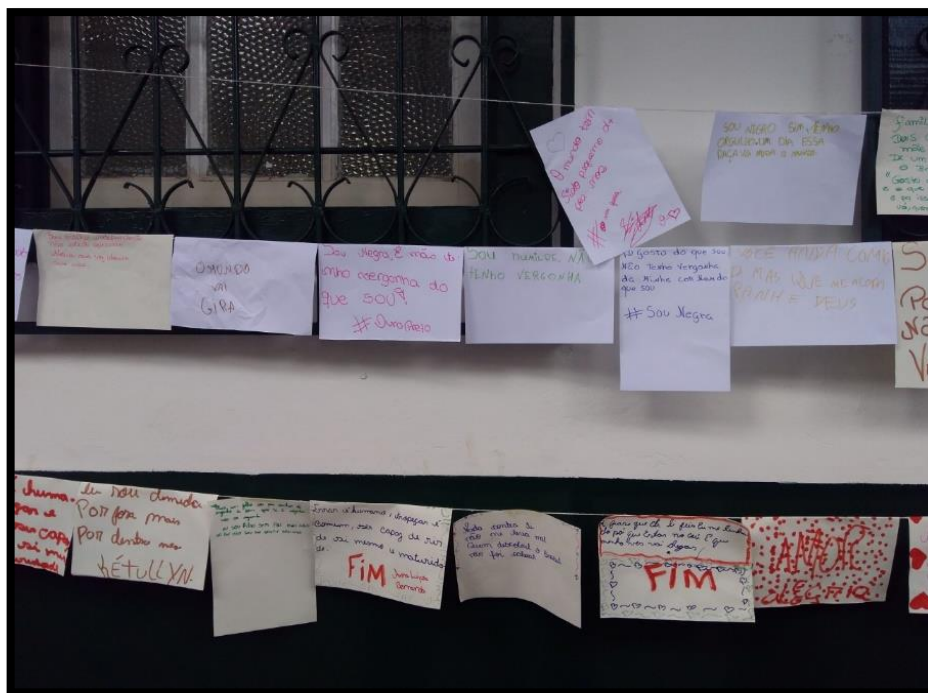
Figura 5: Instalação-interativa



Fonte: arquivo pessoal

Ao final, tendo escrito algo nos papéis, as/os estudantes se dirigiam para o lado de fora da sala, onde havia um varal de barbante (Figura 6), e poderiam pendurar ali seus papéis. A prática da instalação teve como objetivo fundamental desenvolver uma experiência artística que fosse diferente do usual, já conhecida pelas/os alunas/os – tanto para o 6º ano (que auxiliou na construção da sala), quanto para as/os estudantes que fariam parte da oficina ao longo do dia.

Figura 6: Varal poético



Fonte: Arquivo pessoal

Ainda que a ideia de construir uma instalação tenha partido de Caroline, Bárbara e eu, a confecção prática dela se deu de maneira coletiva, juntamente com a turma do 6º ano, e teve como objetivo possibilitar o desenvolvimento da criatividade e do uso do espaço da sala e, principalmente, funcionar como um espaço de livre escrita partindo das inspirações dadas pelas letras de música penduradas. Essa prática de instalação se configurou numa “estratégia de aproximação” (ANDRE, 2007) e da interação com as/os estudantes com quem não tínhamos contato anterior e teve como resultado uma série de escritas, frases e diálogos que se deram naquele espaço.

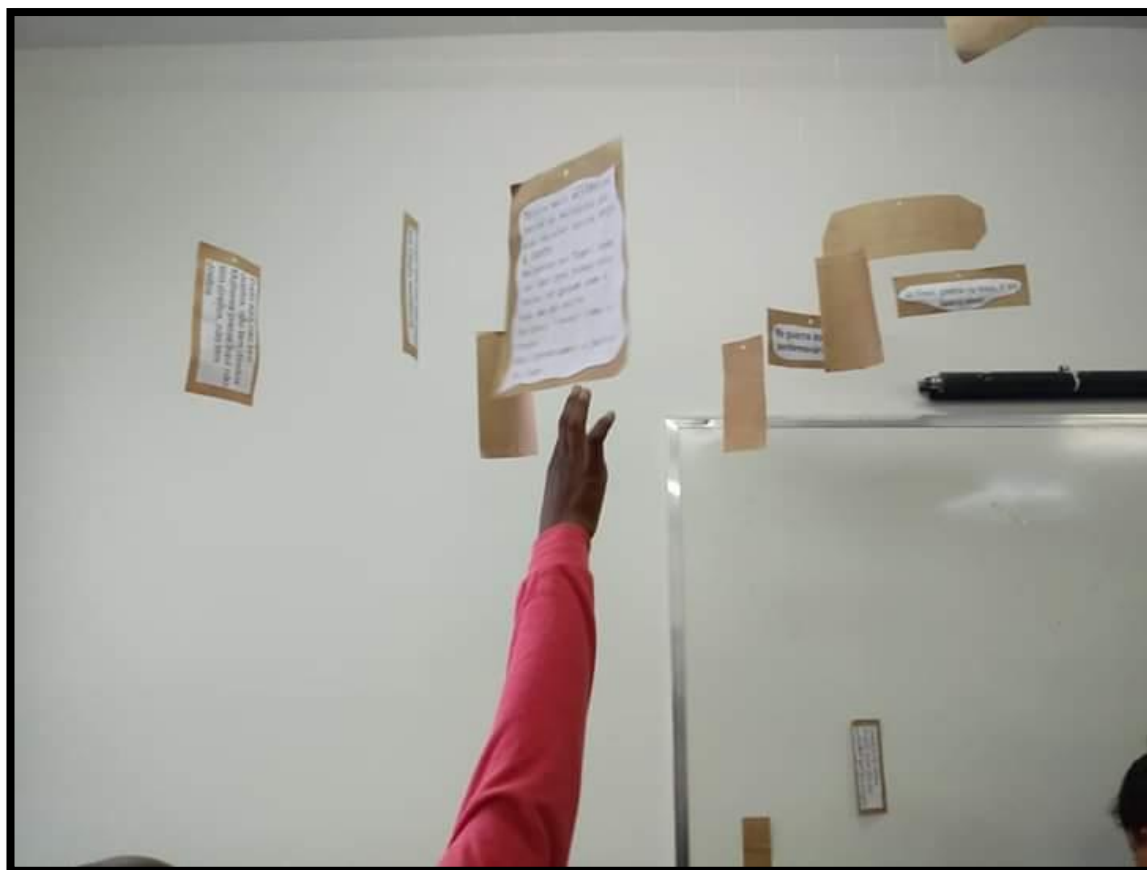
Foi possível notar que a instalação permitiu um movimento de corpos, pois demandava que os sujeitos se deslocassem pela sala de aula. Esse movimento coloca em cheque o poder instituído no espaço físico escolar, que através de pequenos mecanismos de poder, como a disposição das cadeiras na sala de aula, delimita o que é permitido ou proibido (levantar-se ou trocar de lugar, por exemplo), categoriza as/os estudantes a partir do espaço que elas/eles ocupam (“a turma do fundão” categorizada como bagunceira), entre outras categorizações que se tornam naturais e interiorizadas.

Guacira Lopes Louro, em seu livro *Gênero, educação e sexualidade*, ao discutir sobre a escolarização dos corpos e das mentes aponta o espaço escolar como uma forma de instituir “o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela [a escola] separa e institui” (LOURO, 2014, p. 62).

Nesse sentido, a autora propõe atentar os sentidos para os ambientes escolares a fim de que se perceba os pequenos indícios dos jogos de poder instalados naqueles espaços.

A instalação surge, destarte, como forma de se apropriar de um espaço já naturalizado e propõe uma transformação desse espaço numa configuração que permita uma maior liberdade de transitar e interagir (ou não), escapando do comum e habitual com o qual as/os alunas/os já estão acostumadas/os. Tendo isso colocado, foi possível notar que a criação desse espaço diferente do usual, à primeira vista, era visto com estranhamento, o que se configurou num tempo maior das/os estudantes para interagir com a instalação - e alguns até se recusaram a entrar na sala.²⁰

Figura 7: Imersão na intervenção



Fonte: Arquivo Pessoal

Porém, a experiência da instalação, que se configura como um elemento artístico que faz parte do movimento contemporâneo das artes, atua como uma tática de invenção uma vez

²⁰ A proposta era convidar os/as alunas/os da escola a interagir com a instalação que ocorria dentro da sala de aula, porém alguns estudantes não se sentiam confortáveis para participar da atividade e por isso não entravam na sala. Infelizmente não foi possível estabelecer um diálogo com estes estudantes para entender os motivos reais desta recusa, porém, pode-se entender a princípio como um movimento de estranhamento, vergonha e uma certa indiferença ao evento.

que permite o jogo entre os corpos no espaço, pois “seu efeito é o de perturbar aquilo que está fixo, ressignificando os signos, mudando o valor das coisas” (ANDRÉ, 2007. p. 149). Ainda que a instalação seja um elemento das Artes Plásticas, ela se configura aqui como um elemento contemporâneo essencial para aproximar a ação educativa da ação cultural, como propõe Carminda André (2007), pois funciona como um jogo intervencionista no qual as relações do corpo no espaço são deslocadas, permitindo que os corpos se manifestem livremente e interajam neste espaço desconhecido e, nesse caso, interajam também através da escrita que era proposta.

Os escritos funcionaram também como um material autobiográfico pois muitos continham relatos pessoais escritos a partir das frases lidas, como por exemplo: “sou negra e não me envergonho do que sou”; ““família brasileira, dois contra o mundo, mãe solteira, de um promissor vagabundo²¹ gostei dessa frase pq [sic.] isso é o que mais acontece e pq [sic.] isso aconteceu com minha vó, quem hoje eu admiro muito”; e, “sou negro sim, tenho orgulho, um dia essa raça vai mudar o mundo”. Nota-se, mais uma vez, as avenidas identitárias que atravessam esses sujeitos, dessa vez, com ênfase nas questões raciais. A experiência da instalação permitiu que as/os estudantes identificassem aspectos de seu cotidiano, a valorização de suas histórias e cultura, bem como aventou a possibilidade para trabalhar a autoestima.

Diante dos atravessamentos tidos nestas experiências é possível perceber que repensar a estrutura do planejamento sob uma perspectiva pós-dramática possibilitou uma maior integração das/dos estudantes durante as aulas, pois juntamente com a autobiografia abriu caminhos para a manifestação das subjetividades e, conseqüentemente, permitiu com que as/os estudantes entrassem em contato com suas identidades. Este processo contribui significativamente na elaboração de uma educação como prática de liberdade: a educação como prática de liberdade busca valorizar a expressão dos alunos, incentivar o pensamento independente, transgredir as fronteiras do ensino voltado para uma linha de produção, desestabilizar violências. Ou seja, busca tornar a/o estudante protagonistas de suas próprias histórias. Para Bell Hooks (2017), pensar uma educação nesses moldes busca capacitar e fortalecer as/os alunas/os a fim de alterar os valores e hábitos que fazem a manutenção de um sistema de opressão e violência. Trata-se de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (HOOKS, 2017. p. 56), onde haja um espaço de liberdade para expressar desejos, ideias, inquietações, sexualidades e histórias.

²¹ ROCK, BROWN, 2002.

Perspectivas finais

Pensar a educação nos dias de hoje requer um grande cuidado. São várias as dificuldades enfrentadas na tentativa de fazer resistir uma educação de qualidade e preocupada com os destinos do país. Essa afirmação pode parecer óbvia para as/os profissionais da área da educação, mas creio que, nos tempos atuais, o óbvio precisa ser dito. O dismantelamento da educação através da falta de políticas públicas, cortes de verbas, discursos que propagam ideias errôneas sobre o papel da/do educadora/or, atraso no pagamento do salário das/dos professoras/es, entre outros, são fatores que denunciam um descaso da política atual com a educação brasileira. Soma-se a isso a desvalorização das artes como disciplina essencial na formação do sujeito e a omissão de certas temáticas como gênero e sexualidade na escola e têm-se como resultado um sistema educacional que desconsidera a pluralidade, as identidades e as subjetividades dos sujeitos.

Ainda que a prática docente seja atravessada por tantas dificuldades, escolho acreditar numa educação de resistência e engajada na busca por uma sociedade mais acolhedora e preocupada com a formação de um sujeito autônomo, que saiba se relacionar com suas próprias questões e com a comunidade a sua volta. Pensando nisto, foi possível concluir que trabalhar com a autobiografia possibilitou aos estudantes abrir espaços para a construção de diálogos sobre gênero, sexualidade e raça na escola, como também para a manifestação de suas subjetividades, caminhando no sentido de uma educação que visa ao engajamento na busca pela livre expressão das/dos alunas/os.

Aproximar uma metodologia de ensino que se pretende aberta às questões do cotidiano também surge como uma estratégia possível para dar conta desta necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de troca de experiências e de experimentação artística. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de se pensar uma experiência artística que não se configure sob o signo da reprodução, mas que, ao contrário, seja passível de inventos.

Deixo registrada também a importância de projetos de extensão como o PIBID na formação docente. O PIBID possibilita uma imersão no cotidiano escolar e oferece suporte teórico, experimental e pedagógico para as/os futuros docentes e foi através dele que pude entrar em contato com a eu-docente que habita em mim e, principalmente, experienciar a educação na sua mais pura prática. Por este motivo, agradeço a todas e todos que fizeram parte desta experiência.

Para finalizar, creio que a importância em compreender as relações que surgem do contato entre a prática contemporânea e as reverberações do cotidiano na sala de aula me incitam a

continuar essa pesquisa sem intenção de esgotar nenhuma questão. Por isso concluo essa escrita buscando refletir sobre como as práticas artísticas podem contribuir na construção de uma educação como prática de liberdade. E, ainda, proponho pensar em quais práticas docentes que podem desestabilizar as formas de violências existentes na construção dos sujeitos tanto no modo como as aulas são conduzidas, quanto no conteúdo e na experiência artística que faz parte do conteúdo da disciplina artes.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes **Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola**. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 48, p.125-141, jul/dez 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n48/n48a07.pdf> Acesso em 7 jun. 2020

_____. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php> Acesso em 7 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 26 de dezembro de 2020

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 de dezembro de 2020.

_____. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm Acesso em 26 de dezembro de 2020

_____. **PIBID apresentação**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em > <http://portal.mec.gov.br/pibid>< Acesso em: 23 de dezembro de 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar .18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2019.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Painel 1 – Cruzamento: raça e gênero, p. 7-16, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4587063/mod_resource/content/1/Kimberle-Crenshaw.pdf Acesso em 12 de janeiro de 2020

_____. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Santa Catarina, v.10, nº 1, 2002. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>
Acesso em 12 de janeiro de 2020

ANDRADE, Renan de. **“Hoje eu quero voltar sozinho” é uma universal declaração de amor.** Ambrosia Cultural Colaborativa. 2014. Disponível em: <https://ambrosia.com.br/filmes/hoje-eu-quero-voltar-sozinho-e-uma-universal-declaracao-de-amor/> Acesso em 4 de setembro de 2019

FISCHER-LICHTE, Erika. **Realidade e ficção no teatro contemporâneo.** Trad. BORJA, M. Sala Preta, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 14-32, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69073>. Acesso em: 7 março de 2021.

GARBIN, Tânia Rossi. **PROGRAD, UFOP. Estágio 2020/1 – Perguntas e respostas.** Ouro Preto, 2021. Documento encaminhado aos membros da subcâmara de licenciaturas.

EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO. Direção Daniel Ribeiro. São Paulo: **Lacuna Filmes**, 2011. 1 vídeo (17:01 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>. Acesso em 4 de setembro de 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTALAÇÃO. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>>. Acesso em: 10 de Jun. 2021.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

OURO PRETO (MG). **Edital Prograd Nº 47. 2020.** [Seleção de Bolsistas para o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à docência]. PROGRAD/UFOP, 4 de setembro de 2020.

PATRIARCADO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/patriarcado/>>. Acesso em: 27/07/2021.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica.** Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012.

ROCK, Edy; BRONW, Mano. Negro Drama. In: MC'S, Racioanis. Nada como um dia após o outro. Gravadora Boogie Naípe. 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4lcUooNNLY>. Acesso em 10 de outubro de 2019.