

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, CINEMA E TEATRO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

FLÁVIA CARVALHO ARVELOS

**ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA TEATRAL:  
Pedagogia do Oprimido e Teatro Pós-dramático**

BELO HORIZONTE

2016

Flávia Carvalho Arvelos

**ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA TEATRAL:  
Pedagogia do Oprimido e Teatro Pós-dramático**

Monografia apresentada no Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Antonio Mencarelli

Belo Horizonte

2016

## **Agradecimentos**

As palavras manifestadas nesse momento de agradecimento são maiores que todas as outras escritas ao longo desse texto. Que elas ecoem como um calor de aconchego, pois partem de uma gratidão infinita a todas as pessoas que cruzaram meu caminho no processo de construção desse trabalho e durante minha estrada na graduação.

Meu maior e eterno agradecimento desloca-se aos meus pais, Ronilda e Flávio. Eu nunca poderei agradecer o suficiente por tudo o que fizeram por mim em todos os momentos. Pelo amor e cuidado, pela forma que zelaram pelo meu caminho até aqui, pela luta que travaram para afastar todos os embaraços que poderiam dificultar a minha formação. Hoje tenho calos nas mãos, eles se formaram nas horas a fio que passei com a caneta mão, graças a vocês esse é o único peso que essas mãozinhas precisaram carregar. Obrigado por acreditarem em mim e na minha arte.

Em segundo lugar, agradeço aos meus “alunos” - é estranho chama-los assim, acho que prefiro ter vocês como amigos. Eu não sei se pude, ou o quanto pude, contribuir para o crescimento de vocês, mas em cada encontro eu ia embora totalmente mexida com tudo o que vocês me ensinaram. Obrigado por se entregarem a essa vivência de uma forma tão linda, nem nos meus planos mais otimistas acreditei que encontraria uma turma tão aberta, plural e vibrante. Obrigado por confiarem no meu trabalho, obrigado por me ajudar a vomitar as opressões da vida, obrigado por serem tão livres.

Não poderia deixar de agradecer a Cia. Máxima de Teatro, todos os que passaram por ela e que tem um coração “máximo”. Mesmo distante me lembro de todos os momentos que compartilhamos. Aprendi com vocês a ter aquela vontade mais pura de fazer arte, aquela vontade que corrói os ossos, que não depende de dinheiro, estrutura ou reconhecimento, mas é o que mantém o coração pulsante.

A minha família e aos meus amigos, obrigado por sustentarem o brilho nos meus olhos, o riso na boca e a cabeça no lugar. Ao meu namorado, obrigada pelo incentivo e paciência durante os meses de loucura nos quais me dediquei ao desenvolvimento desse projeto. Aos meus avós, obrigada pelo amor, pelos abraços e bênçãos e me desculpe pela distância.

Todo reconhecimento e gratidão a todos os professores que me guiaram durante a minha formação na educação básica, e principalmente aos mestres da graduação. Muito obrigado ao Fernando Mencarelli, por conduzir a orientação desse trabalho de uma forma tão pontual e significativa. Ao professor Maurílio Rocha obrigado pelos anos de orientação no

PIBID, essa experiência resignificou meu percurso na universidade, transformou meu modo de compreender o real significado de ser uma docente. A professora Marina Machado, obrigada por apresentar os caminhos além da via curta e por incentivar cada aluno na criação de uma poética própria.

Termino meus agradecimentos dedicando essa composição a todos, que como eu, acreditam no potente empoderamento dos homens e das mulheres através da arte e da educação. Todos podemos contribuir lançando sementes nesse solo, todos temos algo a dizer, a ensinar e a aprender.

## **Resumo**

Tendo como base a Pedagogia do Oprimido e a cena pós-dramática, a autora propõe uma articulação dessas referências estéticas e pedagógicas com o intuito de potencializar um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com um grupo de alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Três Poderes. Durante suas reflexões, a autora aponta aspectos das metodologias assinaladas em isolamento e depois em conversação. Destaca as nuances que emergem dessa articulação em planos teóricos e práticos, embasando-se no processo desenvolvido em sala de aula. Os autores referenciais dessa proposta são Carminda Mendes André (2011), Paulo Freire (1978) e Hans-Thies Lehmann (2002; 2007), base para o desenvolvimento da articulação e prática proposta.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Oprimido; Teatro pós-dramático; Trabalho em processo; Ensino de teatro.

## **Abstract**

Based on the Pedagogy of the Oppressed and the pos-dramatic scene, the author proposes an articulation of these aesthetic and pedagogical references in order to enhance the process of teaching and learning developed with a group of high school students of the State School Três Poderes (Three Powers). During his reflections, the author points out aspects of the methodologies indicated separated and then in conversation. It highlights the nuances that emerge from this articulation of theoretical and practical plans, basing on the process developed in the classroom. The reference authors of this proposal are Carminda André Mendes (2011 ), Paulo Freire (1978) and Hans- Thies Lehmann (2002 ; 2007), basis of the development of the theoretical and practical proposal.

**Palavras-chave:** Pedagogy of the Oppressed; Postdramatic Theatre; Work in process; Theatre education.

## Sumário

I.	Introdução .....	8
	<i>O universo três poderes.....</i>	9
II.	Estruturando o percurso .....	14
	<i>Pedagogia do oprimido, apoiado no ser mais.....</i>	14
	<i>Oprimidos e Opressores.....</i>	15
	<i>Educação Problematicadora e Educação Bancária .....</i>	17
	<i>Temas Geradores.....</i>	18
	<i>Teatro Pós-Dramático.....</i>	20
	<i>O teatro sem drama.....</i>	21
	<i>Teatro como realidade.....</i>	22
	<i>O Político despolitizado.....</i>	24
III.	O parto de um híbrido.....	27
	<i>A concepção da Opressão e o teatro para além do drama.....</i>	28
	<i>Educação problematicadora e a estética da realidade.....</i>	29
	<i>O político despolitizado e os temas geradores: outras formas do político.....</i>	31
	<i>Incorporar.....</i>	32
	<i>Desconstrução.....</i>	33
	<i>Desconstrução no pós-dramático.....</i>	36
	<i>Obstáculos.....</i>	37
	<i>Apropriação.....</i>	39
	<i>Ação Libertária.....</i>	43
IV.	Considerações finais.....	46
V.	Referências bibliográficas.....	49

## I. INTRODUÇÃO

A quem se propor ler esse trabalho que fique claro, ele não é um parâmetro para certezas, não há precisões, números ou regras. Esse é um trabalho sobre todas as interrogações que nasceram quando me vi professora, aluna, artista e mulher no mundo. Todas as dúvidas as quais me entreguei ao matutar sobre a vida, o teatro e a educação.

Eu fui teatro por um bom tempo antes de ser qualquer outra coisa, eu fui menina teatro. Meu pai foi quem me fez assim, ele carregava o teatro nas costas, eu ia junto, curiosa, sempre á espreita, fui reclamando meu lugar no tablado. Não sei quando começou, nem para onde realmente foi, mas era sim menina fantasia. Fantasia de quando acorda, até quando dorme, só depois fui ser outra coisa.

Fazer, ser e viver teatro na terra do café onde nasci não é muito fácil, lhe garanto. É essencialmente um ato de amor, quando o vento sopra na direção contrária, quando não se conta com o consolo da moeda, quando se cede muito além do que retorna e ainda por cima se convive com o julgo “amador” (palavra ingrata), é extraordinária configuração de amor.

Quando crescemos aprendemos ser muitas coisas, muitas palavras, muitos gestos, muito isso ou aquilo; no entanto não se trata apenas de querer ser, existe uma rota mais ou menos definida (ou imposta) caso se queira avançar. Minha compreensão do universo escolar seguia um discurso de esperança, signo com significante “ser alguém na vida”. O que é ser alguém na vida eu ainda não sei, mas persisto na idealização de que a educação é a melhor vereda para se progredir.

Diariamente meus pais reforçavam o quão grande era poder estar na escola, eles não contaram com esse privilégio, tiveram que interromper essa jornada para poder engolir. Quando miúdos carregavam um peso diferente de vida, que felizmente eu nunca precisei sentir. Foi a partir desse discurso de ser mais que fundamentei meu curso como estudante.

A escola era um lugar estranho de se decifrar, transitava com facilidade entre os colegas e os professores, as relações na maior parte do tempo eram agradáveis, leves, empolgantes. Mas ao mesmo tempo pairava uma sensação de ser massa, uma agulha no palheiro, um corpo na multidão, um número. O meu número na lista de chamada dos professores era 14, esse número era o que me representava e me definia enquanto ser humano dentro da escola. Ser 14 não era muito animador, havia muitas palavras, códigos, números, que não me alcançavam. Eram prótons, elétrons, a relatividade, o barroco, a revolução

francesa, a tabela periódica, o verbo *to be* e mais uma infinidade de formulações que ser 14 me obrigada administrar, mas isso não fazia muito sentido. Claro eu não era 14, sou Flávia, muito prazer.

Era teatro, era 14 e outra porção de coisas, fui descobrindo o que esses papéis significavam ao certo. Cresci um pouco, sai da terra do café porque a educação permitiu, fui parar da capital. Conheci e explorei outras formas de ser, outros teatros, outras formas de ser estudante, de ser cidade, de ser mulher, me apaixonei e também me desapontei repetidas vezes pelas novas revelações.

Entre as descobertas da nova vida me deparo com a docência com o mesmo fascínio que o teatro exercia na menina. E de repente eu poderia ser: professora. As borboletas percorrem o estomago sem parar, ser professor é um ofício de tanta grandeza que não sei se um dia é possível estar absolutamente preparado para a tarefa. Ser docente me encanta, mas também me assusta, labuta árdua demanda muito, pesquisa, trabalho, respeito, empenho e muita coragem. Assusta mais ainda ser professora de teatro em meio a todas as ambiguidades que unem e separam a educação e a arte.

Hoje me vejo como uma professora em formação em um país em crise, em uma democracia em crise, em uma sociedade em crise, em uma educação igualmente em crise, mas não quero me esquivar. Sou conduzida para dentro do balaio pela mesma busca que fundamentou minha vida de aprendiz “ser alguém na vida”. Agora, em minha busca mais fundamentada, vejo que esta procura não é só minha, ou nunca foi, como ser no mundo em constante troca, a procura é de todos. Um processo infundável da singularidade do indivíduo em conjunto com seu mundo, somos singulares e plurais ao mesmo tempo e a escola precisa incentivar a caçada do ser mais. O teatro pode ser a clareira de fundamentação dessa busca na escola. Eu teatro quero estar na escola de novo para oferecer um canto onde não se é 14, para ofertar um espaço de ser mais a quem quiser provar. Seja bem-vindo.

### ***O universo Três Poderes***

Em outubro de 2013 me tornei bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Subprojeto Inter Artes, mal sabia o quanto isso resignificaria toda minha experiência como aprendiz e semente de mestre. Sob a coordenação do Professor Maurílio Rocha, supervisão do Professor Welber Lima e ao lado de artistas das graduações de artes visuais, dança, música e teatro, conheci e vivi a Escola Estadual Três Poderes.

Para refletir sobre o mundo Três Poderes me amparo nos estudos de Carminda Mendes André, sua lente sobre o solo escolar e as tinturas que a arte doa a esse espaço. André (2008, p. 29) compara a arquitetura das escolas públicas à de uma penitenciária, comparação dura, porém coesa: muros altos, câmeras, grades, cadeados, fechaduras e outra série de elementos de vigilância levantam a sugestão de aprisionamento. A arquitetura diz muito sobre um embrutecimento do sistema educacional, um querer enquadrar que está presente na maneira comum de se entender as formas de ser da atualidade. Sim, o quartel Três Poderes a primeira vista intimidada. Um vislumbre de gaiola onde os pássaros são obrigados a se condicionar àquele cenário e abandonar os voos rotineiros por outras paisagens.

E para além de uma arquitetura horrenda estão as pessoas em seus respectivos papéis, professores, alunos e funcionários se empenham na complexa tessitura da construção do saber. Mas diante da abundância de pássaros nessa gaiola, o que seria um saber? Quem tiver disposição de um olhar atencioso verá claramente a diversidade das aves que compõe o ambiente, sua penugem, canto, porte e modos de cruzar o espaço extrapolam o calculável. Elas encantam justamente por isso, por serem raras e ímpares. Experimente circular pela escola e se deixar encantar pela aurora da mocidade, eles carregam uma preciosidade por apenas serem o que são, quem são.

E mesmo diante dessas vidas tão plurais prega-se um padrão. O saber é verborragia, dita, decorada e repassada. Durante o tempo na gaiola querem implantar um assobio uniforme aos passarinhos. Por que não olhar para os olhos faiscantes e deixar deles emergir o que lhes carece? Por que condicionar os corpos e as mentes, ao invés de libertá-los? Sabe-se que essa problemática não é única da escola em questão, mas reflete um padrão presente em grande parte das escolas brasileiras. A máxima difundida fornece a ilusão de que a melhor forma do sujeito progredir é na uniformidade, equivalência que silencia um potencial inovador individual.

Prega-se uma louvável **meritocracia** (BARBOSA, 2003, p. 22), onde todos estão diante das mesmas oportunidades e se sobressaem de acordo com seu esforço pessoal. Essa palavra deveria ser banida do contexto educacional brasileiro. Se até a democracia brasileira é questionável, a meritocracia tal qual é pregada, não existe, nunca existiu, o direito à educação não coloca os indivíduos em equivalência. Ninguém é igual a ninguém e por isso não há uma plena realidade de igualdade na escola. Cada aluno é geneticamente, culturalmente e socialmente constituído de uma forma única, assim é ilógico pensar em uma uniformidade de relações e oportunidades. Ressalto novamente que a meritocracia somente induz a

regularidade e não a igualdade. Na concepção de igualdade perante a justiça, está contido o respeito aos diversos cantares e não o confinamento.

Como a arte se comporta diante dessa opressão vivida na escola? André (2011) traz uma significativa reflexão sobre o lugar da arte diante desse contexto de asfixia. Em um ambiente que castra, a arte é fertilidade. Pensar na relação arte-educação no Brasil expõe uma série de questões que vão da formação de professores, adequação das grades curriculares, modelo pedagógico e outras tantas e grandes argumentações. Apego-me a problematização da atuação da arte no contexto escolar enquanto ação cultural em concordância com o discurso de André.

A arte na escola é animal sem ninho, desabrigado percorre os cantos sem ter morada certa, sem ser recebido com braços cheios, muitas vezes o que a escola oferece para a arte são mãos vazias. E não ter um lugar fixo consiste em ocupar todos os lugares em uma nova dimensão de apropriação. André reconhece que a arte está na escola para aproximar os sujeitos e os espaços de forma igualitária. Promovendo uma interatividade genuína, tudo em que toca é posto em movimento de questionamento e transformação. Essa nova dimensão de diálogo que a arte traz para a escola, conduz o indivíduo a um distanciamento de seu papel comum, e estar fora da zona cotidiana eleva a experiência ao êxtase. A arte que desencadeia o distanciamento e o êxtase provoca um movimento de transformação. De acordo com André, a arte está na escola para mudar o valor das coisas, provocar crises, sua atuação precisa estar o mais próximo possível da ação cultural.

No caminho em direção à ação cultural é preciso entender que **ação**, segundo Teixeira Coelho (2012, p. 12) é uma atitude de intervenção no cotidiano com intuito de modificação. A ação é acontecimento na medida em que tem um início preciso, mas não se pode prever onde findará por ser combustível para mudança. Tem seu foco no processo, seu resultado é um invento e não um produto, fabricado, moldado.

Em paralelo, **cultura** (COELHO, 2012 p. 18) é um conjunto de ações elaboradas por um determinado coletivo, o que um grupo específico produz em níveis materiais, simbólicos, sociológicos. Coelho possui uma concepção bastante abrangente de cultura que acopla todos os traços que fazem parte de vida de uma comunidade, de hábitos mínimos até expressões mais marcantes.

Unindo os conceitos de ação e cultura, Coelho propõe a formulação de **ação cultural**: “define-se a ação cultural como o processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura.”

(COELHO, 2012, p.33). Ação cultural está ligada à transformação e à interferência, relaciona-se à maneira peculiar que cada comunidade se comporta na forma de modificar seu entorno.

Assim, a arte em sua dimensão formativa dentro da escola pode estar relacionada à ação cultural quando leva em consideração as características do coletivo em questão e desloca seu padrão de leitura do cotidiano. Dentro das características culturais do grupo, propõe um deslocamento de perspectiva, expande e explora outras possibilidades de tempo e espaço em diálogo com os traços já presentes nas ações do coletivo. Esse seria o ideal de atuação da arte na escola, que descende do questionamento, da procura, da criatividade. Mas ainda se vê práticas do ensino de arte subordinadas a técnicas de produção, desta forma não acontece ação; “arte que é arte provoca crises” (ANDRÉ, 2008, p. 138) e assim a arte afirma contextos, não lança novas possibilidades.

O contexto da arte na escola Três Poderes desfruta do privilégio de ter um grupo de pesquisa para refletir seus caminhos. A equipe do PIBID Inter Artes, sempre esteve ciente do seu lugar de enunciação e reverberações, a atuação tem foco interdisciplinar, acoplam-se artes visuais, teatro, dança e música, e não se faz cega diante das urgências que cercam a rotina dos adolescentes. Assim, em passos miúdos, porém potentes, os escassos 50 minutos de aula semanais foram se tornando engrenagem de reforma e conquistando voz dentro de cada turma e no contexto escolar por completo.

Olhares preguiçosos sempre foram voltados para a disciplina de artes, lhe cabia o último degrau na escala de importância dos alunos para “ser alguém na vida”. De fato a arte pode não ter peso considerável nos processos de vestibulares e no âmbito da produção capitalista. Entretanto, ao longo do caminho os olhares começaram a mudar, não que a disciplina alcançou o pódio como as demais, mas hoje se apossa de um palanque próprio.

Durante minha vivência na escola Três Poderes pude ver muitas tentativas fracassarem, vi outras extrapolarem o previsto e, o mais importante, vi a porta da gaiola ser aberta algumas vezes e foi radiante o que saiu de lá. O processo é pulsante de vida, sempre que se trabalha diante de problemáticas acolhidas dos alunos, e ganha retorno por ser troca e não imposição de conteúdos, as partes estão dialogando sob uma mesma superfície. A tentativa de abertura da gaiola leva à exaustão, a porta está enferrujada e quase não se move, mas a vista de um voo livre e autêntico compensa o esforço.

Influenciada pela vivência de mais de dois anos na escola Três Poderes, agora proponho uma modesta contribuição. Alerto que a proposta que trago não é uma receita, uma

necessidade, mas uma operação inventiva de conectar referências pedagógicas e estéticas para alcançar e potencializar o encontro do teatro, da escola e dos indivíduos ali presentes. Para a criação de um grupo de experimentações em teatro dentro da gaiola, levo nas costas as asas que conquistei nas experiências que tive na escola, no teatro, na minha formação como docente e ser humano, além de me amparar em mestres como Carminda Mendes André (2008; 2011), Paulo Freire (1978) e Hans-Thies Lehmann (2002; 2007).

## II. ESTRUTURANTO O PERCURSO

Na articulação estético-pedagógica que proponho, pedindo passagem para a entrada do teatro (e todas as reverberações contidas em sua presença) na comunidade Três Poderes, escolho, não por acaso, minhas vigas de sustentação em dois gênios: Paulo Freire e Hans-Thies Lehmann.

De Paulo Freire, trago o engajamento no andar, o diálogo, a consciência, o olhar sobre a educação, a utopia de uma sociedade igualitária (utopias são necessárias). Esse brasileiro, educador, pedagogo é calejado pelo cenário referido; sua Pedagogia do Oprimido traz a humanidade para a escola. De Lehmann, e seu teatro pós-dramático espera-se a ampliação das formas, a abertura das significações, o toque da estranheza. Um teatro que rompe com a maior tradição dentro de si mesmo pode mover de que forma uma relação de ensino-aprendizagem? Lehmann empresta a possibilidade da desconstrução e renovação dos corpos, do tempo e do espaço, sem requisitar a remontagem alinhada desses.

A priori as duas referências podem parecer não ocupar o mesmo espaço, contornos até paradoxais. Mas se é permitido a uma muito jovem pesquisadora uma lasca de petulância, aqui se faz uma tentativa de entrelaçar seus conceitos e práticas para a criação de uma experimentação dentro da escola pública.

### *Pedagogia do Oprimido, apoiado no ser mais*

A *Pedagogia do Oprimido* foi escrita em 1968, durante os anos de exílio de Paulo Freire no Chile. Ela foi sistematizada através de análises feitas em cursos que o autor ministrou nesse período e durante sua vivência no Brasil. O livro composto de quatro capítulos tem repercussão mundial e é considerada uma das obras educacionais mais importantes do século XX. Sua proposta é clara, apesar de não ser simples: ampliar a consciência crítica dos homens para atingir a liberdade, sinônimo da verdadeira humanização.

Olhar para a escola sob as noções da Pedagogia do Oprimido é mais que encaixar o ambiente em uma rede de conceituações, diria até que é justamente o contrário, é olhar para os sujeitos antes de tudo. E não apenas olhar, é enxergar, sentir e conhecer. Freire pronuncia abertamente que essa pedagogia busca o direito dos homens de **ser mais** (FREIRE, 1978, p. 30). Se antes a expressão “ser alguém na vida” parecia desarranjada, em Freire ela se fundamenta no ser mais: busca pura de amor do homem pela liberdade, liberdade com todas

as letras que a compõe, todos os gozos que cada sílaba nos permite deleitar. Se tivesse a oportunidade de voltar no tempo, diria para aquela menina que um dia fui, a menina da escola, aquela, que era 14, que queria ser alguém na vida sem ter a mínima noção do que isso significava, “ei pequena, ser alguém na vida é não precisar de ser nada além de si”. Mais que qualquer coisa, Freire carrega a necessidade dos homens de se humanizarem, de pensar e agir segundo eles mesmos.

A Pedagogia do Oprimido propõe uma reflexão sobre uma ampla dimensão de opressão presente na sociedade contemporânea, sua reverberação nas relações de ensino-aprendizagem e no cotidiano dos homens inclusos nesses sistemas. E diante das problemáticas alcançadas, convida à fuga, como num filme de aventura onde se arrisca na busca de uma terra nova e sublime, essa proposta compromete-se com uma **educação como prática de liberdade** (FREIRE, 1999). Apesar de ter sido sistematizada em 1968, as questões levantadas por Freire ainda estão presentes, estão por todos os lados, cochicham nos ouvidos, nos esbarram na rua.

São diversas as ponderações teóricas e práticas que a Pedagogia do Oprimido apresenta e investiga, a elaboração que componho se apropria e retira três traços desse acervo para a articulação da práxis desenvolvida. O primeiro ponto é o que dá a roupagem social à proposta, a noção de uma sociedade composta de oprimidos e opressores; o segundo traço se pauta na concepção problematizadora da educação e analisa seu contrário, a concepção bancária; e como último elemento todo o universo dos temas geradores.

### *Oprimidos e Opressores*

O ponto de partida para que aconteçam todas as discussões presentes na Pedagogia do Oprimido está fundamentado na noção instalada por Freire de uma sociedade composta de homens oprimidos e homens opressores. A coletividade como é vivida atualmente está vinculada ao sistema de opressão e essa submissão desumaniza os sujeitos, impedindo-os de ser mais. **Desumanizar** (FREIRE, 1978, p. 30) é robotizar os homens bloqueando seu pensamento autêntico, criativo e crítico diante das próprias vidas e do mundo que os cerca. Essa castração está infiltrada em vários níveis na sociedade, presente nas relações interpessoais, no modo em que os governos se organizam e governam, nas mais diversas formas de hierarquia e até na visão que o indivíduo tem de si mesmo. Estamos rendidos por todos os lados.

Há um mito de liberdade na sociedade opressora vigente. O mito de que os direitos humanos são respeitados, o mito da meritocracia, o mito da liberdade de ir e vir, enfim, uma infinidade de mitos propagados pelos opressores sempre acompanhados de suas contradições. Envoltos por um cotidiano que transborda esses mitos frequentemente presentes nos slogans, nas mídias de massa, os homens já não questionam a autenticidade das informações, sabem cada vez menos de si, as consciências foram abafadas.

É preciso acordar, sacudir, dar um susto no imobilismo do raciocínio crítico. Reconhecer a desumanização como uma “realidade” histórica, fato concreto, e enxergar as injustiças, explorações e violências rotineiras mantidas pelos opressores. Despertar do sonho que os mitos de liberdade fixam nas mentes, ter uma visão nítida do opressor, quem ou o que é? Como age? De que forma ele aprisiona?

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado, a exigir deles um novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 92)

No despertar crítico da sociedade, os homens “já não podem atuar como atuavam, já não podem ser como estavam sendo” (FREIRE, 1978, p. 52), precisam pronunciar o próprio mundo, trava-se uma luta pela liberdade desse sistema. Caçada pelo direito de ser mais, de não ser massa, de não ser número, de gritar com a própria voz, se livrar do peso diário de carregar os opressores em si.

Então os líderes do novo pensamento, da consciência emancipada, irão oferecer ao povo a nova verdade? Jamais. Todos os passos dados na direção da humanização estão vitalmente conectados aos oprimidos. A libertação através da Pedagogia do Oprimido é feita com os oprimidos e não para eles, um oprimido é seu próprio agente de libertação aliado a todos os outros, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1978, p. 27). A luta é de toda gente, mas é elaborada pelos oprimidos despertos e conscientes da importância de encontrar-se, apenas eles vestem nos corpos todos os déficits da violência da opressão. O movimento de libertação dos oprimidos alforria a individualidade e a coletividade no mesmo processo. Como seres no mundo, que movem a realidade e as relações há uma interferência direta no presente, que pode desencadear uma retomada de posicionamento da sociedade em geral.

## *Educação Problematizadora e Educação Bancária*

Exploradas as questões da opressão que atingem a sociedade por completo, cabe agora uma análise de como esse abuso se materializa no processo educacional. Para abrir essa discussão, uma imagem simples da espacialização da sala de aula ajuda a refletir sobre a relação professor-aluno na educação básica: uma sala de aula padrão é dividida em dois núcleos, em um deles, ordenados, enfileirados, sentados e voltados para frente, estão os alunos. O outro núcleo é ocupado pela figura do professor. Percebe-se que o professor é o foco da aula, quando todos os alunos estão dispostos pelo espaço de maneira em que ele fique em evidência, a superioridade também é notada em níveis de altura, uma vez que os alunos sentados apreciam a figura que se apodera do status mais alto. Essa disposição espacial já diz respeito a uma hierarquização de dominação, não é signo complexo de ler. Mas qual o sentido de um processo de ensino-aprendizagem focado no professor?

Na maioria das escolas públicas brasileiras, incluindo a Escola Estadual Três Poderes, que é o foco desse estudo, a educação é necessariamente verborrágica. O educador tem função narrativa, despeja sons para que os alunos decorem e repitam, e dessa forma se entende a construção do saber. O foco é na palavra, palavra vazia sem significado, toda a força transformadora da palavra é silenciada. Palavra muda. Muda porque não é comunicação, é desconectada dos sujeitos que a ouvem, apenas repete um ciclo automático de dissertação alienada e alienante.

Esse é o quadro da **educação bancária** (FREIRE, 1978, p. 66), a educação como uma prática de depósito, onde os educandos são depositários e os educadores depositantes.

Espelho da sociedade ao seu redor, a educação bancária é a educação da dominação. Quando arquivam os comunicados da opressão, mascarados em forma de conhecimento, os sujeitos se arquivam. As sentenças despejadas não se conectam com sua realidade, o que leva à omissão das suas características para conviver com os dados opressores. O processo de depósito carece da dúvida, da argumentação diante dos arquivos, torna o sujeito menos crítico e transformador e por consequência o afasta do ser mais. O mundo é como uma pintura contemplada de longe, estática, imóvel. Essa situação beneficia os opressores, pois reflete um condicionamento, a passividade, a domesticação do sujeito e a complicação do pensamento autêntico.

A relação entre alunos e professores dentro do sistema de depósito, corresponde à anulação do ser, a vivência dos alunos é ignorada, são vistos como **tabula rasa** (LOCKE,

1690). O educador é possuidor de todo entendimento acertado do mundo e doa generosamente aos alunos desconhecedores da vida. Não existe uma troca quando não se leva em consideração os contornos da cultura dos alunos. Onde está a construção do saber? O saber é imposição ou criação? Para Freire, nos moldes da educação bancária não acontece a construção de um saber: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1978, p. 66).

Em contraponto à educação que castra, a pedagogia do oprimido propõe uma educação que liberta, é a concepção da **educação problematizadora** (Freire, 1978, p. 78). Essa proposta pauta-se principalmente na extinção de arquivos, comunicados, informações padronizadas, tudo que apenas “mostra” o mundo para fora do sujeito. Não há mundo sem os homens e nem homens sem mundo. A concepção problematizadora enfatiza essa ligação vital entre mundo e os sujeitos e destaca a importância de uma postura argumentativa.

A educação problematizadora aflora tudo o que a educação bancária reprimiu, é a concretização da busca pelo ser mais, procura o pensamento autêntico, enxerga as individualidades e se alimenta delas. Não há depósito de conceitos, ambas as partes constroem e possuem um saber próprio que é dividido, educadores e educandos deslocam de posições, pois a fruição é de troca. Essa prática entende a educação como força não apenas intelectual, mas da ação, da interrupção de enquadramentos. A realidade do grupo é codificada e contestada como um desafio a ser pensado e ultrapassado.

Os dois elementos analisados da pedagogia do oprimido fazem parte do suporte pedagógico de idealização desse projeto, se fizeram presentes nas aulas como base do raciocínio. O terceiro ponto a ser explicitado a seguir, além de possuir a mesma função de fundamentação, também foi parte objetiva na prática das aulas ministradas, sendo a base desencadeadora de todo o restante do processo. É a zona dos temas geradores.

### ***Temas Geradores***

O homem é um ser **histórico-social** (FREIRE, 1978, p. 108), seu percurso intervém e constrói a história. A história de cada homem está interligada a de todos os outros, formando uma continuidade histórica. Ser um indivíduo histórico-social implica em também ser um sujeito em situação. Os homens estão envolvidos por condições de tempo-espço que interferem na sua forma de ser e igualmente interferem nessas condições.

A imersão das consciências pela e na opressão, impossibilita o homem de enxergar as situações que ele está inserido. É preciso se distanciar desse mundo que propõe a inércia, para reconhecer as situações e poder agir sobre elas, mudando o seu mundo e o dos outros ao seu redor. Esta reflexão implica em olhar criticamente para o seu entorno e enxergar a realidade como desafio.

Cada situação está ligada a outras, formando uma cadeia de situações possuidoras de um mesmo eixo. Ao olhar para a história da humanidade, podemos definir temas que dizem sobre uma época geral do planeta, ou de um continente, de um país e até de uma pequena comunidade. Esses temas históricos estão todos interligados e ligados aos homens em suas relações com o mundo, fazem parte do universo temático de época. Quando os homens se debruçam sobre questões de temáticas sociais, podem argumentar sobre pontos que atingem toda a humanidade ou características de culturas periféricas. O **universo temático** (FREIRE, 1978, p. 102), que é a junção de vários temas geradores, se monta e se desmonta dependendo da perspectiva que se toma sobre eles.

É diante da ação e reflexão sobre essas temáticas que acontece a libertação. Como se chega a esses temas? Essa é uma das etapas da educação problematizadora, o educador propõe uma investigação com os educandos. Os **temas geradores** (FREIRE, 1978, p. 103) compreendem as relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens sobre a realidade, sua atuação, posicionamento, grau de envolvimento, gostos e desgostos. A investigação temática é um esforço de consciência do mundo e de autoconsciência.

Afirma-se mais uma vez, a pedagogia do oprimido não é feita para ele e sim com ele, então, em um processo de investigação do tema gerador não é papel do educador falar aos educandos sobre sua visão do mundo, impondo uma realidade. Os educandos precisam pronunciar sua realidade, o educador é um incentivador dessa pronuncia.

Na investigação de temas geradores leva-se em conta uma série de questões presentes do cotidiano, todas incitadas por uma visão crítica de procura reflexiva. Que homens são esses, que mundo é esse? Nessa investigação a realidade continua a mesma, o que muda é a percepção. Em um processo de ensino-aprendizagem a investigação dos temas geradores é a porta de entrada da educação problematizadora. É a partir da codificação da realidade dos educandos que se fará o conteúdo programático. Dentro dos temas geradores estão às **situações-limites** (FREIRE, 1978, p. 107), que são as limitações das ações dos homens ocasionadas pela opressão, é preciso que os homens superem essas situações que os travam,

para alcançar a humanização. O educador propõe a descoberta dessas situações inseridas nos temas geradores como um desafio a ser ultrapassado.

A humanização (o ser mais) começa a ser atingida quando os alunos passam a agir sobre situações dentro das problemáticas dos temas geradores, rompendo-as: “estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão com ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1978, p. 110). É um caminhar contínuo de rompimento com a opressão, capta-se um tema gerador; encontram-se suas situações-limite; ultrapassa-as; novamente teremos outro tema gerador a desconstruir.

### ***Teatro Pós-Dramático***

Encontro-me agora no embaraço de traduzir clara e academicamente o mutável teatro pós-dramático. Quem formulou o conceito de pós-dramático foi o alemão Hans-Thies Lehmann, que em 1999 publicou *Postdramatisches Theater*, que fundamentou essa análise estética. O livro analisa obras e movimentos teatrais a partir dos anos de 1970, que rompiam com um modo tradicional do teatro, o drama, e a partir de traços comuns retirados desses repertórios sistematizou algumas características do que chama de “novo teatro”. Lehmann denuncia os cortes que o teatro contemporâneo foi criando até se libertar totalmente da subordinação do enredo.

É lançado um leque enorme e heterogêneo de exemplos e referências no qual esse teatro se pauta, tantos teatros são pós-dramáticos, tantos homens e mulheres são pós-dramáticos, a vida contemporânea é por si pós-dramática. O campo de abrangência dessa linguagem é muito vasto, mas pouco claro. A cena contemporânea gosta mesmo de pregar peças, percebo que é impossível traçar um caminho reto do que se entende como pós-dramático. O que não é um mau, essa deformidade é o que há de vital nesse teatro. Talvez um melhor relacionamento com essa proposta esteja na exploração das questões pós-dramáticas, sem buscar traduzi-las, no sentido totalizador de um conceito fechado.

Assim escolho três facetas pós-dramáticas para serem investigadas e articuladas no concerto elaborado. São três peças interligadas que fazem parte da natureza pós-dramática e aqui conversarão com a Pedagogia do Oprimido e com o contexto escolar: o teatro para além do drama, o teatro como realidade e a veia política contida nesse teatro.

## *O teatro sem drama*

Um bom início para essa exploração está na trança entre o drama e o pós-dramático. O teatro pós-dramático parte do drama apesar de não sê-lo, a genética de um filho é provida pelos pais, mas este é outro ser singular. O drama por muito tempo foi entendido como sinônimo de teatro, mesma instituição, o teatro absolutamente subordinado ao conflito do conto. Na transformação do teatro e do seu mundo, essa junção foi sendo descontinuada, drama e teatro foram se afastando.

O que se entende por **drama** (LEHMANN, 2007, p. 63) é a virtualização da realidade expressada no palco. O centro do drama está nos conflitos presentes na estória e todos os outros elementos do teatro giram nesse entorno. Na grande maioria das vezes o drama é textocêntrico, o texto dramático é o rei dessa corrente teatral, ele incorpora os conflitos da realidade. E dentro desses conflitos eis o protagonista, que representa além de um personagem, um ideal do homem, herói, seguro de si, age eticamente em prol da solução dos conflitos: “nesse sentido, drama é o conflito entre atitudes representadas por pessoas, no qual o personagem dramático é tomado por um *phatos* fundamentado, isto é, tenta de modo arrebatado e arriscado validar e conquistar posições éticas” (LEHMANN, 2007, P. 55).

O teatro dramático pede a linearidade, tudo pode ser facilmente explicado pelo raciocínio lógico, uma leitura de fácil assimilação. O tempo, o espaço e as pessoas possuem um vínculo coerente, compatível com um exame objetivo. Assim a realidade que o drama representa é exata, tomada como normativa universal e o público a acolhe pelo conforto do efeito da identificação. A identificação acontece porque o espectador se transforma na figura idealizada do palco, como se também vivesse aquela realidade mascarada, alimentando-se dessa ilusão. O teatro do texto obedece a uma trindade: drama, ação e imitação.

Segundo Lehmann, com a evolução das novas mídias como a televisão, o cinema e a internet houve um processo de autorreflexão nas artes. O teatro passou por um momento de restauração, busca por um diferencial, o que resultou desse processo foi um afastamento entre drama e teatro, viu-se que o teatro é para além da narrativa; o drama é apenas uma de suas vertentes.

Quando o teatro se alforriou do drama lavou o rosto e parou na frente de um espelho, admirou-se por alguns minutos e não hesitou, a partir daí o teatro renasceu como teatro. Viu

que poderia ser drama (se quisesse), viu que era mais próximo do ritual, da festa, da reunião do que da literatura, mas se embriagou do que mais ansiava: ele mesmo.

No batismo do teatro como teatro, houve uma festa onde novos princípios foram anunciados: todos os compromissos há décadas marcados com a lógica, o belo, o coerente, o perfeito e o acabado foram cancelados, sem possibilidade de serem remarcados. O inteiro foi substituído pelo fragmentado, a subjetividade e abstração serão sempre bem recebidas. O teatro renascido, não quer saber do significado, da mensagem e não pretende passar perto da moral. Explora as fragmentações, o corpo vacilante, o espaço multiforme, o tempo para além das durações. O rompimento do contrato do teatro com a fábula é a conquista de outra galáxia onde a gravidade não puxa os pés para o chão, onde o sol e a lua não revezam seus turnos, transitam juntos e separados levados pelo fruir da situação.

O rompimento do teatro e do drama é tão significativo, que a reverberação é imediata em tudo que compõe o teatro, espacialidades, temporalidades, corporeidades, recepção, posicionamento diante da realidade, dissolução dos limites da ilusão. Outro presente ganho com a queda do drama é a desierarquização dos signos teatrais, tudo é visto e explorado com o mesmo grau de importância, o gesto, a palavra, a luz, o som, o cenário e tudo que for posto em situação possui o mesmo peso.

Os sujeitos desse novo teatro não são intérpretes, atores podem ser vistos como performers, intervencionistas, improvisadores. Antes carregados da moral na luta para a solução de um conflito, agora são presença, uma corporeidade autossuficiente, sem mascaramento ou reprodução. O tempo não é uma moldura fechada, não diz respeito a um início, meio e fim, não tem ajuste, é um tempo compartilhado, é a fruição das relações e dos elementos próximos da presença. O espaço? Cabem-lhe todos os espaços, todos os ângulos, liberta-se do palco e alcança a rua, a cidade, alarga-se e comprime-se. O teatro novo é teatro como teatro e permite ao corpo ser corpo, ao tempo ser tempo, ao espaço ser espaço, não precisa ser miragem de algo além de si.

Se não temos drama, não temos representação, virtualização, mascaramento, ilusão. O teatro bate de frente com a realidade, faz uma graça, se mistura com ela como a chuva se mistura com o rio. Olhe ali, o teatro sendo vida.

## *Teatro como realidade*

Uma vez que os elementos do novo teatro não representam, são o que são, se ganha um novo status. O fluxo teatral antes alimentado pela fábula, agora se sustenta na vitalidade da realidade. O teatro como pulso, vida, realidade é uma das consequências do divórcio com o drama, mas escolho esse aspecto para ser destacado porque essa é uma característica muito valiosa para a entrada do pós-dramático na escola.

O teatro faz com que a realidade tome uma dimensão artística. Essa conexão é tão forte que “o teatro se encontra sempre à margem: já pronto a desistir de ser arte para ser realidade” (LEHMANN, 2007, p. 357). Aquela dúvida se a arte imita a vida, ou a vida imita a arte, novamente não vai ser respondida aqui, porém acredito que ambas as partes não se imitam, mas fundem seus contornos de modo que não se pode ver onde começa ou termina cada uma. Uma das incógnitas da arte contemporânea em geral vem do questionamento do que é ou não é arte, do que ela atinge ou não, se faz responsável ou não, espero que essas dúvidas perdurem ao longo do tempo.

O pós-dramático ganha um caráter de “presentar” a realidade, torna-se situação, acontecimento, evento, cerimônia. Instaura uma proposta para ser experienciada. Ser uma arte do acontecimento é agir sobre o aqui e agora, os artistas despidos da forma representacional do teatro, trabalham ao máximo sua capacidade de desconstrução de padrões tanto da vida quanto do teatro.

Foi-se o drama, veio a realidade que trouxe a dissolução de outra barreira do teatro, a distância entre a obra e o público foi desfeita. Antes o público era posicionado como contemplador agora é parte do acontecimento como um coautor. O teatro como situação exige uma mudança de postura não só dos artistas como também do público. Primeiramente nega-se a ele o desejo de identificação, não há mais mocinhos inspiradores, o que há são homens fragmentados em fruição artística.

Uma situação não é a mesma para todos, artistas e público envolvidos por um acontecimento pós-dramático absorvem a vivência sob perspectivas diferentes. Assim o novo teatro é obra aberta, várias obras contidas na mesma condição de espaço e tempo, várias e diferentes realidades exploradas. A **eliminação da síntese** (Lehmann, 2007, p. 137), como a eliminação da forma totalizadora que carrega o sentido para o teatro, pluraliza mais ainda as possibilidades de interação. A abstinência da logicidade presente em várias obras do novo

teatro é capaz de elevar a experiência para um campo mais próximo do sensorial do que do racional.

A presença do espectador como sujeito dentro da obra, é uma presença ética. Ele é obrigado a tomar uma postura já que está inserido no acontecimento, mesmo que essa postura seja uma aparente inércia, ela diz sobre uma conduta pessoal diante das problemáticas. Essa estética do real provoca um deslocamento das questões morais, éticas e comportamentais. Se o espectador é quem decide a maneira de ver a situação, somente ele pode dizer o nível de importância daquele momento e a forma de lidar com ele. Quando o espectador começa a se questionar sobre os limites do real, ele se desloca do seu lugar de conforto passivo não problemático. O teatro pós-dramático retira o chão do espectador e lhe deixa flutuar.

### ***O Político despolitizado***

Um emaranhado que é uma questão central na exploração da cena contemporânea, é a sua vereda politizada. Como uma arte esvaziada de sentido pode se fazer política? Essa é outra vertente muito importante para esse trabalho e para a entrada do teatro pós-dramático na escola.

Ao discorrer sobre a questão política no teatro, Lehmann toca em um ponto importante, primeiramente cabe lembrar que o teatro não é necessariamente político. Não é, e nem quer ser o centro de articulação de uma nação para a formação política. Em outros momentos da história o teatro teve uma articulação política maior, a evolução das mídias interrompeu esse processo. Também o político de hoje não é o mesmo dos anos 1920, não pode ser pensado da mesma forma, nem com os mesmos propósitos. Mas em contraponto, apesar de não ser vitalmente político, o teatro é necessariamente social e o político está inscrito no social independentemente de suas intenções. Não há como separar o social do político.

Há um discurso comum do político no teatro: alega ser a discussão de temas públicos no palco, para se chegar a um esclarecimento destes.

Mas é válido: o fato de problemas éticos ou morais serem tratados no palco em forma de fábulas apropriadas não torna o teatro moral ou ético. O fato de pessoas politicamente oprimidas aparecerem no palco, não torna o teatro político. O fato de se notar em uma encenação o engajamento político do diretor como pessoa, o fato de ele assumir publicamente uma posição é louvável, mas não é essencialmente diferente do que se faria em outra profissão. (LEHMANN, 2002, p. 7)

Tomados por essa reflexão de Lehmann, poderia ser dito que o drama não é de fato político, pois ele apenas representa conflitos sociais, não estabelece uma relação genuína com o político. Assim o drama corre o risco de apenas repetir um padrão, a articulação de temas no palco em muitos casos não é um processo de comunicação. A comunicação é um ato da coletividade, troca entre as partes, uma experiência coletiva requer interação, não é a codificação de signos de fácil reconhecimento ou de conhecimento midiático geral. Sabe-se da existência de uma crise no país, dramatizar essa crise não entrelaça o que é dito no palco com as experiências pessoais dos espectadores. Virtualizar a realidade não é sinônimo de inferir sobre ela.

“A tarefa da arte é tornar a realidade impossível”. Essa famosa frase de Heiner Müller, citada por Lehmann e André é de grande importância para compreender o político no teatro, tornar a realidade impossível é procurar por um escape e não a reprodução. A arte retira a legitimidade das verdades do moralismo, abre uma lacuna, mas não esclarece.

Para pensar em como o teatro pós-dramático é político é preciso abster dos temas engajados, do querer “causar um efeito” político, o teatro do agora é político em sua despolitização.

Em primeiro lugar, o que é político no teatro só pode aparecer indiretamente, em um ângulo oblíquo, de modo oblíquo. Em segundo lugar, o que é político é expressivo no teatro se e apenas se ele não for de forma alguma traduzível ou retraduzível para a lógica, a sintaxe ou a conceitualização do discurso político na realidade social. De onde, em terceiro lugar, chega-se à forma fórmula, apenas aparentemente, paradoxal segundo a qual o político no teatro deve ser pensado não como reprodução, mas como interrupção do político (LEHMANN, 2002, p. 5)

É complexa a composição política do teatro pós dramático, mas ela enfatiza que a relação genuína do político com o teatro é propor uma prática da exceção, deixar as regras à mostra através da interrupção. Denunciar as contradições presentes na sociedade através de uma mudança de percepção. Trabalhando com ângulos subjetivos, o teatro não quer esclarecer ou impor novas verdades, mas se colocar no espaço deixando minar suas brechas. Não faz parte da direita ou da esquerda, mas de todas as direções que vagueiam entre esse maniqueísmo.

O teatro da realidade propõe situações que requerem um posicionamento, retirando o espectador da segurança da contemplação, exige uma atitude. A política do teatro é uma

política da percepção, da interrupção com os tratados do bem e do mal, do moralismo que aprisiona. Somente uma prática da exceção coloca as regras a mostra.

o teatro talvez não possa saber se faz algo, se produz algum efeito e se significa alguma coisa. Por isso [...] ele faz cada vez menos e produz cada vez menos significado, pois na proximidade do ponto zero (na mobilidade, no silêncio dos olhares) algo talvez possa acontecer: um agora (LEHMANN, 2007, p. 417).

O teatro não precisa e não quer ser fábrica de significações e esclarecimentos, a vivência que ele propõe, a interatividade entre os corpos, a opção de apenas se fazer presente sem a obrigação de mostrar algo para fora do que se é, já compõe uma dimensão bastante grande. O agora proposto na vivência teatral descobre a poeira da casa, antes coberta por tecidos brancos.

### III. O PARTO DE UM HÍBRIDO

A partir de agora ofereço o cruzamento dos dois horizontes paralelos mapeados anteriormente, como um bobo corajoso que se arrisca na corda bamba, mas também com a alegria de uma chuva na seca. Sobre a afeição que guia esse impulso já tagarelei em várias chances, com licença ai vai outra vez “ser alguém na vida”, eis a mesma inquietação. Quero lembrar que não tenho a intenção de propor um invento inédito na pedagogia teatral. Ao longo do meu percurso na licenciatura fui me aproximando das referências pedagógicas, estéticas e políticas aqui apontadas e cobicei uma articulação a fim de começar a compor uma identidade de trabalho. Essa associação não é uma fórmula ou uma receita, mas potencializou o trabalho que desenvolvi e agora compartilho essa estrada.

O que nasce da união dessas estruturas é absolutamente um ser sem forma, talvez como o vento, talvez como a fúria, talvez como o sereno ou como um dia cor de imensidão. O feto é um mutante, quando criança desordem e maduro um furacão. E apesar da aparente aberração é um ser pleno em si, sagaz em sua matéria, temporada e habitat.

Na peripécia inventiva das aulas, a pedagogia do Oprimido arromba a porta com um chute, corre até o palanque e grita repetida e aceleradamente “eu sou a liberdade”. Feroz e direta, disse logo à turma a que veio. Já o pós-dramático, mais misterioso, ninguém viu entrar, não se sabe quem ele é ao certo, de onde veio e para onde vai, e ele ainda se recusa a dizer. Indomável instalou-se sem pedir licença. E nesse encontro eis um híbrido, que grita ao mesmo tempo em que silencia, que invade ao mesmo tempo em que conquista. Esse híbrido não tem nome, se recusou a tal subordinação, prefere vagar tento todos os nomes que só um.

Anteriormente mapeei três aspectos de cada referência para organizar o suporte de composição dessa articulação ambiciosa. Na pedagogia do Oprimido destaquei a realidade social de oprimidos e opressores, a concepção da educação problematizadora e os temas geradores. No teatro pós-dramático lanço mão do teatro além do drama, a estética da realidade e a composição política desse teatro. Porém antes de apresentar como esses traços se conectaram, quero atentar para o que me provocou escolher essas sementes e não outras. Como dito, o que move toda essa proposta é o desejo de aguçar nos alunos uma procura mais crítica e fundamentada dentro do bordão “ser alguém na vida”, e encontro nessas duas referências uma chave que se harmoniza com esse procura.

Deixe na entrada o personagem, o mascaramento, a escultura que o ator veste para representar alguma vivência. Venha nu e deixe sua nudez se espalhar pelos cômodos. É dessa

forma que o teatro pós-dramático se comunica com um tornar-se: “o ator não é um interprete porque o corpo não é um instrumento” (LEHMANN, 2007, p. 157), o ator não representa porque a realidade não é uma fábula. A existência do ator dentro do teatro pós-dramático está ligada essencialmente a sua real relação com uma teatralidade, ou seja, a sua presença efetiva, como indivíduo que tem uma corporalidade própria, oriunda de sua vivência e não de um personagem. O corpo do ator é um dos signos mais fortes do teatro pós-dramático e se recusa a ser um significante além de sua presença, ele é autossuficiente, carrega a própria expressão. O teatro dispensa a encarnação de um personagem, o que interessa é a vivência cênica do homem. Assim os atores envolvidos em um processo pós-dramático estão sempre ligados a sua presença enquanto homens no mundo envolvidos por uma teatralidade.

“E o que o ser humano mais aspira é tornar-se ser humano”. Essa frase de Clarice Lispector é uma síntese perfeita da condição humana manifestada na Pedagogia do Oprimido. Quando Freire sistematiza a Pedagogia do Oprimido como uma busca dos homens pela essência do ser, logo despertamos e vemos o quanto “não somos”, a opressão com seus estereótipos nos veste formas que não são nossas. Logo a vida social pode ser equiparada ao drama, cada indivíduo veste um personagem, representa papéis, encena histórias diariamente. O estado da opressão é o mascaramento do ser mais, do significado genuíno de “ser alguém na vida” e precisamos ser, precisamos tocar e ser tocados pela vida com a nossa singularidade vigente em conversação com o mundo.

A poesia que o teatro pós-dramático e a Pedagogia do oprimido lidam com a forma que os homens se investigam, é extremamente pura, uma poesia de empoderamento, quase que como uma benção de liberdade. As duas linhas propõem que as identidades sejam aceitas, afirmadas, respeitadas e celebradas, não há discordância na forma de se entender a humanidade. Adeus aos heróis e vilões, aqui eles não possuem espaço, aqui são apenas homens em fruição cênica-social.

### ***A concepção da Opressão e o teatro para além do drama***

Com um olhar técnico e objetivo os dois primeiros aspectos listados obrigatoriamente teriam que estar entre os eixos destacados, pois é a partir deles que os autores fundamentam suas propostas. O coração da Pedagogia do Oprimido é a concepção social da existência do contexto da Opressão. A alma do teatro pós-dramático é o que o conduz o teatro para além do drama. Não nego que esses tópicos se determinaram quase que sozinhos em meio às minhas

reflexões. Porém há algo em comum entre eles que vai para além da fundamentação, uma característica que partilham e que merece um destaque: a válvula de libertação.

Quando Freire denuncia a opressão social ele também deixa claro que tem como objetivo o rompimento dessa condição, assim podemos ver claramente a chave de conexão com a liberdade. A descontinuação do drama como forma única do teatro é a libertação de uma nova teatralidade. Essas duas noções de liberdade, quando postas em um mesmo ponto de atividade, nesse caso a escola, geram uma mesma força propulsora de expressividade. Associadas a teatralidade com maior liberdade formal e a consciência liberta, juntas, proporcionam uma manifestação genuína de criação e ação, distante da obrigatoriedade de obedecer as normas, ou de ser bela e acabada. A potência de expressão atingida nessa associação supera o uso dessas entradas em isolamento, não exige que o aluno enquadre o que diz ou como age a uma rede de normativas, permite que ele se aventure na descoberta de novos caminhos.

Essa proposta se atrela ao objetivo que André (2011) dá para o papel da arte na escola, a característica de ser ação cultural, ao promover essa expressão sem castrações. O aluno se conecta com o que ele carrega como ser único e social e deixa que aflore os modos de interferir no seu contexto.

### ***Educação problematizadora e a estética da realidade***

Se a fundamentação dos modelos adotados abrange um capricho de liberdade expressiva, o acesso que elas elaboram para tocar nesse demanda está contido na formulação da educação problematizadora e na conversação do teatro pós-dramático com a realidade.

A Pedagogia do Oprimido e o teatro pós-dramático também se abraçam sob uma condição temporal, que é pressuposto fundamental para as duas linhas se instalarem: o foco no presente. A opressão não é um problema contemporâneo, ela esta presente na história da humanidade ao longo do tempo, mas não podemos decretar uma luta para a mudança do passado e nem do futuro se a base não se concentrar no agora. Os oprimidos são homens e mulheres do presente, estão por todos os lados, limitados em seus atos por questões da dominação. Estão envolvidos crucialmente por rédeas da realidade, só conseguem a liberdade rompendo com imposições palpáveis do seu cotidiano. A pedagogia do oprimido é uma luta do presente, das pessoas de hoje, dos problemas de hoje.

Igualmente o teatro pós-dramático não acontece sem o aqui e agora. Segundo André (2011, p.) não se trata mais de representar uma realidade, mas de “presentar” uma realidade poética. Sem o contrato com o drama abandonam-se as linhas que separavam a arte e a vida, os cargos formais de personagem e público são desocupados, quem assume são homens envolvidos por uma situação, signos, espacialidade e temporalidade cênicas fundamentadas no presente e não em uma virtualização do presente. Lehmann expõe a questão do presente como traço fundamental do pós-dramático, não é o realismo no teatro, mas uma intervenção na realidade.

É necessário todavia destacar que o foco principal não se encontra, como ocorreu com as performances dos anos 60, em criar uma arte que se configura como a própria vida real. A indagação feita entre os limites entre arte e vida visa detectar as lacunas, contradições e rachaduras dentro do sistema artístico e social. O teatro pós-dramático indaga portanto o alcance do impacto da arte na vida, bem como o da vida na arte. (SILVA; BAUMGARTEL, p. 2, 2008)

A pedagogia de Freire e o teatro de Lehmann não se associam no presente por uma ocasionalidade, não é uma simples escolha se fundamentarem no aqui e agora. Entre vários aspectos que os encaminham para esse desfecho, o que há de mais forte está em ambos enxergarem suas propostas como formas de intervenção na realidade. Evidenciando a arte e a educação como provocadoras das relações homens-mundo.

Portanto, na inscrição de uma proposta que segue a concepção problematizadora da educação, a maneira que o teatro pós-dramático se conecta com o mundo e com os sujeitos se faz equivalente. Quando Freire compõe a modelagem original da educação problematizadora ele não faz menção a qualquer processo teatral ou artístico, mas esses processos não são díspares à sua proposta. A educação problematizadora orienta ao vínculo dos sujeitos com sua terra, com suas seu corpo, com uma profundidade de pensamento. E o que o teatro pós-dramático propõe ao se conectar com a realidade? O mesmo. O espaço de exploração pós-dramática pode se associar facilmente aos ideais da concepção freiriana.

Assim no caminho que estamos estruturando nesse momento temos a oferecer uma ideologia social, uma estética de interferência e o rasgo de liberdade que faz ponte entre essas zonas. Logo adiante se avista estrada que essas esferas elaboram para atingir o destino de rompimento das prisões e a possibilidade de unir esses caminhos. Em seguida surge o maior

desafio que está relacionado a maneira direta como essas referências pensam a interferência na realidade.

### *O político despolitizado e os temas geradores: outras formas do político*

Temos um impasse? O engajamento político-social da Pedagogia do Oprimido nunca mentiu que seu propósito é mudar a vida dos homens na prática, em questões claras e objetivas. E de clareza o teatro pós-dramático está farto, ele também não pode se abster da fruição para fora de alguma significação, que é seu carro chefe. A intervenção na realidade dentro dessa proposta de articulação híbrida entre a Pedagogia do Oprimido e do teatro pós-dramático, requer um esforço para que as referências se contaminem uma pela outra, mas que não percam sua essência.

O teatro pós-dramático dentro de uma proposta em concordância com a educação problematizadora, nunca poderia apenas dar aos oprimidos uma nova perspectiva para se apoiarem. A opressão será problematizada através de experienciação de situações, mas a forma concludente é substituída pela forma aberta e fragmentada. Não espere que esse teatro entre na escola para esclarecer, o que ele faz é uma bagunça maior ainda, não há pontos finais no teatro pós-dramático. Há o envolvimento de toda a realidade dos alunos, os problemas e as dádivas que eles carregam estarão sim presentes no trabalho, mas o que há de político na arte não está na discussão de temas e sim na sua configuração genuína de estado.

A própria natureza da arte, o modo que ela se instala no ambiente é o que a torna política. Dentro das reflexões que Lehmann (2002) propõe, a discussão de temas não torna o fazer artístico mais comprometido com os problemas do mundo, pois os elementos que compõe o teatro (corpo, espaço e tempo) são os mesmos independente de uma intenção política. A explicação para esse embaraço no arranjo do político e do pós-dramático que dizer que lidar com os elementos que compõe o teatro já é uma situação política e automaticamente os “temas sociais” irão cruzar o campo de explorações porque estão inclusos nesses signos. Lehmann adjetiva a política presente no pós-dramático de “despolitizada” porque em comparação às formas tradicionais de olhar para as questões públicas esse teatro toma um novo rumo.

O teatro pós-dramático manifesta nos oprimidos a perturbação diante de formas totalizadoras, desconstrói aquela segurança das coisas boas, belas, firmes e confiáveis, jamais mostra uma direção a seguir, mas muitas delas. Deixa que o oprimido vagueie entre vielas,

mas nunca mostra se há uma correta, afinal, a quem ou o que cabe decidir o que é bom ou ruim?

Portanto, nesta proposta, a investigação e o trabalho com temas geradores tomaram moldes pós-dramáticos. Os temas geradores e toda carga política inserida neles são tocados pela despolitização do pós-dramático, ou seja, substitui-se a atuação pontual e concludente, pelo fluxo do estudo e exploração de novas percepções e posicionamentos. Na fluência do trabalho, os temas geradores são como partículas de ar, aparentemente invisíveis, mas sempre presentes. Na vivência ocorrida não existiu uma aula para abordar o feminismo, por exemplo. Chegamos a esse enunciado com explorações, com a natureza de investigação do corpo e desta forma por diante.

O híbrido que germina agora entra na escola para funcionar como uma **prática de interrupção** (LEHMANN, 2002, p. 10), para ampliar as possibilidades e facilitar as comunicações, para transformar a realidade em várias, tantas, belas e feias. Os pontos citados provocam um deslocamento de questões morais, éticas, comportamentais, mas no âmbito de uma experimentação mais subjetiva, mais ligada ao sensorial do que ao lógico, justamente porque não querem um ponto final.

Minha função como educadora foi aproximar os alunos dos signos teatrais e criar uma relação entre eles. Não existe uma moral da história, os signos, as pessoas e o mundo estão interligados. Assim emerge a transformação. O teatro pós-dramático, em sua forma de troca, não usa de armamentos fictícios, mas quando coloca o real em jogo propõe através da apropriação dos signos a possibilidade de mudar seu valor, intensidade, lugar, significado, há um deslocamento do real pré-concebido.

### ***Incorporar***

Engana-se quem acredita que esse trabalho é sobre mim e uma engenhosidade no pensar, na verdade ele nunca foi. Pode ser que essa façanha seja um pouco sobre o teatro pós-dramático, um pouco sobre a Pedagogia do Oprimido, um bocado sobre o trançado da arte com a escola, mas deixe-me apresentar os senhores dessa trama: Amanda, Bryan, Camila, Gabriela, Joice, Lídia, Lorraine, Maycon, Sara, Sara, Thatiane e Yuri. Esses 13 adolescentes, alunos do ensino médio da Escola Estadual Três Poderes, que possuem entre 15 e 18 anos são os verdadeiros eixos dessa pesquisa. A vida que compartilhamos nos meses de março, abril, maio e junho de 2016, com os erros e acertos que emergiram, com a intensidade que rompeu

nosso ar, só foi possível de ser vivida pela razão de ser composta especificamente por essas 13 luzes.

Uma pesquisa teórica vinha sendo desenvolvida antes deles, levantamento bibliográfico, a idealização louca de conectar duas referências longínquas, um projeto foi escrito, havia objetivos, justificativas e um amontoado de porquês, mas tudo só fez sentido no encontro em sala de aula. Finalmente a busca pelo ser mais, que tanto queria acordar na escola, ganhou forma, rostos, peculiaridades.

Com o sossego muito grande da verdade posso garantir que absolutamente todos os momentos foram pensados a partir deles, todos os planos de aula foram apoiados em suas identidades. Beyoncé nunca estaria no aquecimento se não fosse por Bryan; o vegetarianismo nunca estaria dentro das indagações se não fosse por Sara; o trabalho com a atenção foi desencadeado por uma demanda de Lídia; a percepção que o grupo teve do espaço não seria a mesma se não fosse por Thati a bailarina; e assim por diante eles se fizeram donos dessa investigação. Com outros alunos o processo seria dessemelhante, melhor ou pior, mas nunca o mesmo processo, são 13 alunos, que nunca foram que 13, que nunca foram números, suas singularidades sempre foram enaltecidas.

O grupo de experimentações hoje se autoneia *Incorporar*, deixo que Bryan explique o nome “O nome vai ser Incorporar professora, *in* de início, porque agora que estamos começando. *Corpo* de corpo, é lógico, e porque trabalhamos muitos com o corpo aqui. E *rar*, de rar, só porque não precisamos tem uma resposta lógica para tudo, e rar se parece com o rugido de um leão”. A importância de cada aluno nas aulas é a mesma que a minha, dada às contribuições e o empenho individual para manter a prática em movimento.

Contamos com 18 encontros, com a duração de 2 horas cada um, que aconteciam no auditório da escola após do término das aulas costumeiras. As aulas de teatro foram oferecidas e divulgadas para todas as turmas do ensino médio no turno da manhã, seriam bem recebidos todos, que de bom grado, se apresentassem na primeira aula.

Apesar de ainda compor a equipe do PIBID Inter Artes na Escola Três Poderes, esse foi um momento à parte, idealizado e desenvolvido apenas por mim em diálogo com a direção da escola e com os alunos.

O processo foi dividido em três polos principais, o primeiro denominado de *desconstrução*, seguido pela *apropriação* e por último a *ação libertária*, as conexões ensaiadas nesse texto foram saboreadas ao longo dessas fazes..

## *Desconstrução*

É realmente preciso construir para desconstruir? Não nesse caso. Já se começa com a desconstrução porque o peso das estruturas é muito grande, os alunos já estão cercados por verdades, edifícios estáveis de razão, posições confiáveis de existência, boas explicações, até sobre o teatro eles possuem a firmeza da forma. Não era preciso construir nenhuma outra afirmação, pois todas as afirmações do mundo já existiam, a moção era de indagação e não de acerto.

A desconstrução é um presente do teatro pós-dramático que dismantela primeiro a tradição do drama no teatro e logo em seguida causa um efeito dominó, desmontando tudo o que de inteiro ele se esbarra. O novo teatro desconstrói padrões, discursos, assim como desconstrói o sujeito, o tempo e o espaço, a pluralidade contida em sua linguagem não permite a imposição de verdades. A pedagogia do oprimido recebe esse presente pós-dramático com gosto, já que dissemina a desarticulação do modelo social presente, desconstruir é fundamental para a proposta da educação problematizadora.

O ciclo de desconstrução inaugurou a prática e se dividiu em dois estágios, o primeiro se fundou na investigação dos temas geradores, fazendo deles força motriz de todo o processo. Essa empreitada de investigação se estendeu apenas por duas semanas, mas sua reverberação foi vital e imensurável, fonte de organização do conteúdo programático.

O processo de investigação dos temas geradores tal como é a experiência relatada nos escritos de Freire, é baseado no diálogo com a comunidade. Em uma explicação bastante breve, uma equipe de profissionais de diversas áreas (pedagogos, psicólogos, sociólogos e outros) entram em um determinado corpo social, com o objetivo de manter uma relação de interação com os moradores. Através do debate e da observação de situações mínimas que compõe a rotina do ambiente, a realidade é **codificada** (FREIRE, 1978, p. 114) e **descodificada** (FREIRE, 1978, p. 114) em diferentes momentos. A população se une a equipe de pesquisadores e juntos descobrem os temas geradores, as unidades epocais, as situações e os atos-limites, e assim traçam seu plano de ação, que é a própria superação das presas opressoras.

Mesmo ciente da realidade dos adolescentes, do contexto da escola e da comunidade, eu nunca teria a mesma propriedade dos educandos para discorrer sobre o seu contexto. Eles como homens-mundo devem pronunciar seus pensares sobre sua realidade, atuação, sua perspectiva única e também social.

Porém, um processo de investigação social dentro de um núcleo artístico, principalmente pós-dramático, não poderia se ater particularmente ao debate. O teatro está mais ligado à ação do que a discussão. Essa investigação é o que inaugura a concepção problematizadora da educação, mas é feita dentro dos moldes pós-dramáticos. Assim as aulas investigativas foram propostas como a concretização de um evento teatral pós-dramático. Os alunos foram inseridos em um jogo cênico onde eram provocados a agir e a falar sobre si, seus hábitos, desejos, a forma que entendiam e se relacionavam com espaços como a escola, suas casas, seus bairros.

A interatividade contida em um evento dessa natureza problematiza a experiência, a liberdade dentro do evento exige uma postura ética e sinaliza mudanças no ambiente sociocultural. As falas, os gestos, o posicionamento dos alunos dentro da situação que foi instalada, é a pronúncia da sua existência inserida em um rito artístico, mas ainda sim uma realidade, encaminhada pelo fluxo do senti, do fazer presente.

No dia 30 de março de 2016, aconteceu nossa primeira aula. Alguns rostos se conheciam, outros não, alguns amigos, colegas, desconhecidos, uma professora nova, a primeira manifestação daquele grupo de pessoas enquanto um coletivo. A expectativa era encontrar adolescentes com suas habituais armaduras de proteção, aquele medo natural da exposição, do feio, do ridículo, do julgamento, característica comum dessa puberdade exaltada.

Mas o contrário germinou e floresceu, quase instantaneamente. Diante da primeira provocação, na primeira aula, os alunos despiram-se dos agasalhos de sustentação e se entregaram ao processo. A situação organizada em forma de rito criou uma atmosfera de liberdade que atingiu a todos, a partir daquele momento se instaurou algumas certezas: aquele era um espaço de livre expressão, sem julgamentos e represarias. Ao captarem esse fundamento, os alunos entraram e se entregaram a proposta de uma forma que não era prevista por mim enquanto propositora e pesquisadora, e eles também foram surpreendidos, não esperavam encontrar essa janela em uma aula de teatro. Cada aluno tocava o outro com sua abertura e logo todos estavam abertos.

Preciso informar que essa abertura imediata não reflete um “caráter especial” da proposta ou um tipo diferenciado de alunos. Munida pelos ensinamentos de Freire e André, e também pela vivência que tive dentro da mesma escola, chego à conclusão que essa entrega reflete seu contrário, a opressão. A castração vivenciada cotidianamente é tão grande, que os alunos se agarraram a primeira fresta de ar puro, a todo tempo escutava “eu nunca tive a

chance de falar isso”, “eu nunca tive coragem de fazer isso”, “não achei que me agiria assim perto de pessoas que mal conheço”, e via olhos perplexos, entusiasmados e tudo isso já na primeira aula.

Enquanto educadora instalei uma situação teatral, a apropriação que os alunos fizeram foi intensa, havia uma ânsia muito forte para soltar aflições que os rondavam sempre. Posto esse acontecimento teatral, os temas geradores não apenas apareceram, mas explodiram, estavam óbvios, escancarados na maneira que os alunos se relacionaram com a proposta. Os temas revelados dizem respeito principalmente a questões de sexualidade, opressões vividas dentro de casa e dentro da escola, uma dificuldade de aceitar e conviver com o próprio corpo.

Desta maneira aconteceu a investigação dos temas geradores, durante esse processo não listamos ou sentamos para debater questões presentes no mundo dos adolescentes, a interação com os signos teatrais fez com que esses temas aparecessem. Só depois o grupo era encaminhado para discussões, que tinham como base o que transcorreu a situação vivenciada.

### ***Desconstrução no pós-dramático***

Alcançados os temas geradores, o percurso avança em direção a uma configuração que atinge melhor a concepção de desconstrução. Mas há uma pedra no meio do caminho, o empenho de desconstruir não se dedica ao desmanche dos temas atingidos.

Se toda a dobradiça política pós-dramática está na interação com os signos teatrais e deixar que o político apareça de onde aparentemente não se enxerga nada, seria um erro nos ater a desconstrução dos temas geradores.

Para Lehmann o teatro é composto de tempo, espaço e pessoas, portanto a práxis de dismantelar se fundamenta nesses três eixos: corporalidade, espacialidade e temporalidade. Se o que há de político na arte é a forma, trabalhar com os elementos constituintes do teatro é propor uma problematização da realidade, porque tempo é vida, o espaço é vida, o corpo é vida, assim como o teatro também é vida. As questões sociais se acoplam nessas fontes, não o contrário.

Dessa forma, em razão de que aconteceu uma investigação de temas geradores? A consciência dos temas geradores, anteriormente ao processo de desconstrução dos elementos teatrais é importante para o educador organizar seu plano de ensino, pois estando ciente do que bloqueia os alunos em níveis da ação e da reflexão, ele pode adotar estratégias que sejam mais coerentes com esses obstáculos. Por parte dos alunos, a descoberta dos temas geradores

à primeira vista funciona como um primeiro choque de distanciamento, uma revirada inicial de emersão da consciência.

O tempo como elemento a ser desconstruído em sala de aula, não diz respeito a uma sequência que obedece a lógica de presente, passado e futuro ou fala de um momento ficcional como a moldura do drama. A abordagem foi do tempo teatral inserido nos ritmos e velocidades do mundo contemporâneo, o caótico e o arranjado, explorando acelerações, pausas, distorções, durações, repetições, dimensões diferentes de posicionamento.

O trabalho com a espacialidade enfatizou a capacidade do teatro em ocupar todo e qualquer espaço. Como o teatro age longe do palco? Desconstruir o espaço é questionar normativas que condicionam sua percepção e ocupação, buscar e criar buracos, rotas de fuga, explorar o próximo e o distante. Os alunos foram provocados a olhar para o seu entorno com uma nova perceptiva e agir de forma que as padronizações instaladas ficassem em evidência para serem modificadas. Durante essa aula, o espaço que foi maior problematizado foi o espaço da escola, os alunos criaram medidas de intervenção no espaço através de manipulação de objetos já presentes dentro da escola.

O último aspecto a ser desconstruído foi a corporalidade, por entender esse eixo como o mais complexo. Trabalhamos com o corpo durante todos os encontros, mas focar numa desconstrução desse baú requer cuidado, os adolescentes possuem medo de seus corpos, principalmente as meninas, eles se sentem presos na própria carne. A opressão pesa demais nos corpos, os rótulos impostos geram um temor de estar em si, de se olhar, se sentir, de se reconhecer enquanto isso ou aquilo.

Essa é a expressão do que Freire chama de **medo da liberdade** (FREIRE, 1978, p. 19), o temor dos homens de ser mais, transposta para a relação do indivíduo com o próprio corpo. Há o receio do que pode ser descoberto no momento em que os homens olharem para dentro. Desconstruir o corpo está dentro de uma proposta de investigação da expressividade própria, está ligada a modificação da interação individual com a minha matéria e com o mundo.

O corpo no teatro é onde mais se busca por significações, mas no teatro pós-dramático ele reflete uma corporeidade autossuficiente, recusa o papel de comunicador se purifica na presença. O movimento ou a falta dele leva a reflexões sociais através de uma memória sensorial, corporal coletiva e de tudo que é possível fruir da presença. Objetivou-se que nas experimentações focadas na corporeidade a turma se entregasse à própria fisicalidade, que sua presença em fruição com o mundo substituísse qualquer necessidade da palavra e da

racionalização. Entendo esse objetivo como algo extremamente complexo, ainda por cima levando em conta o vício da verbosidade, porém em poucos e valiosos momentos houve o toque da presença pura.

Assim cada aula se focou no trabalho de um elemento diferente, e os temas geradores sempre cruzaram nossas explorações. Como por exemplo, na aula de desconstrução do corpo, fomos invadidos por temas como o feminismo e o sexismo, não foi planejada uma aula para discussão desses temas, mas eles surgiram diante das investigações de uma corporeidade pós-dramática.

### ***Obstáculos***

Apesar da grande disposição dos educandos a quase tudo que era proposto, alguns obstáculos foram faceados e muito diz respeito à forma do teatro pós-dramático. Ao decidirem participar de aulas de teatro na escola todos traziam certas expectativas em relação à forma e aos resultados dessas aulas, todas as expectativas refletiam a padronização do drama e ao estereótipo de montagem de um espetáculo. Para eles iríamos trabalhar em cima de um texto que seria apresentado aos pais e ao restante da escola no final do semestre, a experiência teatral podia ser resumida nesse ciclo: decorar, ensaiar e apresentar. Essa visão é um espaço comum que o teatro ocupa no âmbito escolar, o entretenimento, mas essa proposta não se subordina a esse senso comum.

Mas por outro lado seria ilógico e até cruel com os alunos se houvesse a imposição de um sistema que contrariasse tudo o que eles esperavam, então a aproximação com os signos pós-dramáticos foi lenta. Introduzir uma linguagem tão dispare ao esperado exigiu cautela, ainda mais porque experimentações de teatro pós-dramático na educação básica ainda são recentes e possuem pouco material de apoio. Não se encontra um livro com uma fórmula exata para o ensino do novo teatro, ou um sistema de jogos; Lehmann e André me orientam oferecendo a invenção como sobremesa.

Não foi preciso usar o drama para saciar a cobiça dos alunos e depois partir para o pós-dramático, porém a caminhada contou com um passo de cada vez. Primeiro foi experimentada a ideia de um tetro sem personagem, depois sem palco, logo à frente sem enredo, a interatividade e a intervenção, assim o pós-dramático foi ganhando território.

A proposta híbrida da pedagogia do oprimido e do teatro pós-dramático foi aceita como a descoberta de um novo planeta, a quebra das expectativas trouxe um presente que foi

muito estimado. O que os infantes não esperavam de aulas de teatro e que foi oferecido a eles foi a possibilidade de explorar e interferir no seu mundo através da experiência teatral. Atinar para a possibilidade de ser capaz de transformar o ângulo de interação com a realidade ganhou um significado enorme e insubstituível e trouxe uma preciosidade no sentido daquelas aulas para os alunos e para mim. A concepção de uma sociedade formada por oprimidos e opressores foi idolatrada, a forma cênica de explorar essa visão social era nublada e impedia que eles chegassem a um esclarecimento, mas essa era a intenção

Esse apoio no questionamento, tão agraciado, é faca de dois gumes. Por um lado a necessidade de indagação cutucava, aguçava, causava um alvoroço e fazia com que os alunos se desprendessem de ações comuns. Mas por outro lado todo esse engajamento boicotava uma proposta do político pós-dramático estar contido na despolitização. A vontade de discutir os temas geradores era tão intensa que por vezes ela ultrapassava a relação de fruição com os signos teatrais. Por mais que a proposta não se fundamentasse no debate de temas, mas esbarrando por acaso com eles dentro de uma atmosfera sustentada pela relação dos corpos com o tempo e o espaço, havia ainda uma necessidade muito forte da racionalização na palavras. Os signos ainda estavam ligados aos significantes, não se bastavam em si.

Essa foi a maior dificuldade levantada e teve uma atenção maior ao ser trabalhada na próxima fase de experimentação, a apropriação, levar a experiência para o fruir e não para o comunicar.

### ***Apropriação***

A palavra apropriação diz respeito a tomar posso de algo que não lhe pertencia, tornando-o próprio; posso me apropriar de um objeto, de uma causa, de um espaço. Seja qual for o alvo da febre de possuir, pode ser movido um processo de tomada de posse. Nesse contexto apropriação também poderia significar estar e ser no que está aparentemente para fora de mim. A grande legenda da fase de apropriação parte do interesse de descobrir de que forma, ou de quais formas, podemos interagir com o que foi desarranjado? Quando se findou a primeira temporada de tarefas, a labuta de desamarar os nós do drama e da alta-roda, havia fragmentos por todos os lados, escombros do tempo, do espaço e dos corpos que vasculhamos. Rompemos sustentações de moral, achamos brechas, fizemos confusão com o seguro. Mas, e agora? O convite desse novo momento é brincar com os estilhaços e investigar as partes que foram recém-descobertas.

E na inauguração da nova estação, tivemos um ato no prédio do teatro da EBA/UFMG, uma aula que carregou uma importância bastante significativa. A mudança de paisagem não foi um simples deslocamento, estimulou os educandos de várias formas. O simples fato de estar dentro da universidade já era razão de deslumbre, pisar em terras acadêmicas gerou comoção, poder tirar proveito das estruturas foi o ápice do êxtase.

A infraestrutura das salas de teatro na UFMG é bastante diversa do espaço em que as aulas de teatro acontecem na escola, assim elementos como a iluminação, figurino, materiais cênicos, entre outros, suspenderam a ação desenvolvida para um nível superior de traquejo. Mas além do encantamento e do contado com novos elementos teatrais, o que essa experiência mais trouxe de bagagem foi o distanciamento que ela gerou.

André (2011, p. 45) reflete sobre como a espacialidade modifica a experiência teatral. Segundo ela, quando o teatro estende seu campo de atuação para além do espaço que está habituado ele intervém na significação daquele espaço, transformando-o. Uma vez que as experiências pautadas pelo teatro pós-dramático conseguem propor uma vivência do espaço além da simples contemplação, uma fluência mais embasada na interação, essa experiência irá modificar o contexto daquele espaço.

Assim o momento que tivemos na UFMG não se resume em uma aula diferente, mas funcionou como via de mão dupla, resignificando tanto o valor daquele espaço quanto do espaço da escola. O mundo UFMG existia de uma maneira na perspectiva dos alunos, depois dessa experiência esse mundo se modificou drasticamente, ganhou novos adjetivos e significados. E da mesma forma, ao se afastarem da paisagem comum da escola e poderem se relacionar com outro contexto, ao retornarem para o espaço cotidiano também tinham outros olhos para esse ambiente. Depois de uma viagem, a gente reconhece melhor o cheiro de casa, os tons da parede, o barulho da rua.

A ruptura que esse deslocamento gerou, foi muito importante para o restante do processo de apropriação, pude notar um amadurecimento do grupo em várias questões. O distanciamento ao qual me refiro, retirado dessa vivência teatral está inserido na maneira que André (2011, p. 62) defende o distanciamento que a arte contemporânea provoca. A diferença entre o distanciamento brechtiano e o distanciamento na arte contemporânea é que ele acontece em níveis de interação e não somente de reflexão.

Nesse segundo estágio do trabalho, havia o desafio de ajustar o tropeço em relação a maneira de lidar com os temas geradores. O reconhecimento da capacidade da arte de interferir na realidade, de argumentar diante de qualquer conjuntura, foi o que entrelaçou os

alunos muito fortemente às aulas de teatro. E o mais cômico é que esse sempre foi a intenção: trazer um processo que carregava uma busca e questionamento. Mas, uma vez que elegi ter os pés guiados pelo teatro pós-dramático, a indagação não podia correr pelos trilhos que seguia, alguns pontos precisaram ser revistos.

Acredito que a preocupação com a válvula engajada gritou mais alto que a interação com os signos teatrais na fase de desconstrução, devido a esta ser uma descoberta totalmente nova para os alunos. O fato de não haver outro lugar no cotidiano dos alunos, disposto a deixar que eles exercitem o debate, trouxe uma sobrecarga para as aulas. Além disso eles nunca tinham cruzado com a arte para além do entretenimento, a arte que toca e transforma. Descobrir essa chave dentro do ambiente artístico tem um peso enorme, mas não se pode resumir a arte na sua capacidade de abertura para as questões públicas.

A grande onde de debate que vinha sendo instalada me incomodava. Em qualquer lugar pode-se formar uma roda e iniciar uma discussão, eu queria atentar para a peculiaridade que o teatro podia mover, uma necessidade de ser expressar. Afastar a ânsia do discurso e aproximar a teatralidade. Em resumo o desafio era o de aproximar o modo que o questionamento estava sendo feito com a maneira que Lehmann apresenta a configuração política inscrita no pós-dramático.

Em primeiro lugar, o que é político no teatro só pode aparecer indiretamente, em um ângulo oblíquo, de modo oblíquo. Em segundo lugar, o que é político é expressivo no teatro se e apenas se ele não for de forma alguma traduzível ou retraduzível para a lógica, a sintaxe ou a conceituação do discurso político na realidade social. De onde, em terceiro lugar, chega-se à fórmula, apenas aparentemente paradoxal segundo a qual o político no teatro deve ser pensado não como reprodução, mas como interrupção do que é político. (LEHMANN, 2002, p. 5)

Ler essas palavras de Lehmann depois de ter vivido o processo de desconstrução com as perturbações que vieram tem outra cor. Apenas enquanto teoria a forma de conexão do pós-dramático com o político era nítida, mas em sua prática havia muitos embaraços. Esse é um dos problemas de se ater a conceitos fechados ao se trabalhar com arte, a subjetividade contida na presença artística não pode ser subordinada à exatidão de uma definição concludente.

Acredito que somente depois de ter passado por essa vivência compreendi de fato como se dá a relação genuína das artes com o que é político, na prática. Quais caminhos priorizar e outros evitar para se atingir esse leito, dentro da concepção da arte contemporânea. Compreendi em níveis de ação onde Lehmann toca quando propõe que ser político é deixar o

político invisível, que o teatro não tem e não quer causar um “efeito” político: “tudo depende da capacidade de descobrir o que é político onde habitualmente não se enxerga nada” (LEHMANN, 2007, p. 3).

Além da complexidade natural para inserir esse entendimento da forma contemporânea entender e trabalhar com o político, outro fator que tornou a complicação maior veio porque minha proposta está entrelaçada com algo de frente política tão aberta, a pedagogia do oprimido. E mesmo agora depois de ter convindo com esse deslize, sustento mais bravamente as formas de conexões já explicitadas entre a pedagogia do oprimido e o teatro pós-dramático. Confio agora ainda mais nessa articulação; porém o cumprimento dessa proposição precisa ser constantemente revisto, para que não caia em um ambiente que possa contradizer alguma das referências.

Depois de repensar o andamento da questão debatida, inseri na fase de apropriação uma proposta que se encaixa melhor com as reflexões políticas pós-dramáticas. Tive receio, admito, mas outra vez esses passarinhos me surpreenderam. Como o grupo já estava mais conectado, maduro e a euforia de “vomitar” suas prisões havia sido acalentada, eles reponderam bem às propostas com um rosto mais abstrato.

Inseriam-se na proposta sem precisar da lógica discursiva, ou estabelecer um vínculo com algo para fora dos signos. Não perguntavam “para que isso serve?”, “o que esse exercício está discutindo?”, lançavam-se nas experimentações. E assim começamos a nos deparar com as partes que foram desconstruídos e estabelecer um contato de investiga-las sem que essas partes precisassem ter um significado além do que elas eram.

O trabalho de apropriação visava ver como os alunos se apoderavam dos elementos desconstruídos, como eles agiriam sem o chão da totalização. Se desconstruímos o tempo, o espaço e o corpo, dentro de cada elemento existia outra gama de matérias e desordenamos muitas delas. O protagonismo dos alunos foi ainda maior nesse ciclo, pois a forma de lidar com os signos desconstruídos partiu deles, novamente eles foram seus próprios agentes de libertação.

Grande parte das aulas da fase de apropriação foram as experimentação de propostas traduzidas pelos alunos. Individualmente trouxeram propostas que foram vivenciadas ou assistidas pelo restante do grupo. Nesse momento do trabalho, as margens do teatro pós-dramático já estavam bem estabelecidas, os alunos já compreendiam melhor esse teatro “diferente”. Ao ofertarem propostas, não faziam cenas e sim situação com as características pós-dramáticas. Em uma análise das propostas vivenciadas vejo que todas obedeciam uma

trindade do pós-dramático feita por André (2011, p. 62, 63): o teatro sem personagem, a interação com o público e o teatro sem enredo.

Na orientação para a construção de propostas não elegi nenhuma regra, elas poderiam ter a duração que quisessem, poderiam acontecer em qualquer espaço, poderiam envolver apenas o proponente ou também a turma inteira. A única condução era que nessa proposta deveria estar contida uma inquietação deles com o mundo, algo que partisse de um fluxo de movimento interno. A orientação para a procura com essa conexão interna, tem como embasamento as reflexões e conexões que Lehmann faz do teatro pós-dramático com a performance.

A discussão do entrecruzamento de teatro e arte performática no âmbito do teatro pós-dramático deve levar em conta o seguinte deslocamento de perspectiva: se no teatro os artistas apresentam um realidade que eles transformam artisticamente por meio de materiais ou gestos, na arte performática a ação do artista está menos voltada ao propósito de transformar uma realidade que se encontra fora dele e transmiti-la com base em uma elaboração estética aspirando antes uma “autotransformação”. (LEHMANN, 2007. p. 229)

A autotransformação contida nas raízes da performance é de grande valia para um processo de ensino-aprendizagem, pois mesmo em um compartilhamento com o público o foco de apreensão ainda está nos educandos. Não que as propostas se encaixem totalmente no âmbito da arte performática, mas que busquem essa conexão com a vitalidade do homem, para longe da encarnação de uma personagem e mais próximo de um corpo que digeriu seu mundo.

As propostas trazidas pelos alunos tinham as mais diversas características e temas geradores. Um exemplo de como foi o processo de experimentação dessas propostas pode ser dado com a ideia que Sara trouxe ao grupo. Sara é vegetariana e possui uma inquietação muito forte com a violência que os humanos impõem aos animais, então começamos a explorar a animalidade do corpo humano, trazer para o corpo traços de movimentos de animais. Depois inserimos uma situação de violência nesses corpos. E assim a proposta de Sara foi sendo experimentada, ela trouxe uma ideia que o grupo experimentou, refletimos, acrescentamos outras características e voltamos a experimentar. Da mesma forma aconteceu com o restante das propostas, um processo de experimentação e reflexão feito diversas vezes.

A fase de apropriação se conectou com a fase de ação libertária, pois foi a partir dessas propostas que emergiu “Vômito”, o evento teatral produzido pelo experimentos do Incorporar. As propostas trazidas pelos alunos foram apresentadas e vividas pelo grupo e depois lapidadas para comporem a ação libertária.

## *Ação Libertária*

O próximo degrau dessa escada sem fim nomeio de ação libertária, o fundamento desse nome está no alcance que esse plano oferece. É ação na medida em que intromete-se na realidade como quem chega no repente e toma a casa para si, libertária pelo impulso de procurar pelas chaves das algemas, uma superação das prisões opressivas. Durante o processo nos debatemos com uma demanda de charadas, nos jogamos sobre elas com a intenção de nos lambuzar de suas brechas e contradições. E esse é o momento de apresentar a outras pessoas o que alcançamos nesse envolvimento e refletir em como as nossas explorações são modificadas pela presença dessas novas figuras. Assim a ação libertária é o invento artístico que floresceu do trabalho do grupo de explorações, em contato com o público o grupo oferece um grito de expressão para ultrapassar a opressão.

O desejo de ter um momento compartilhado com o público sempre foi uma demanda vinda dos alunos, de início eles esperavam uma apresentação tradicional, mas essa expectativa foi se transformando, o que explorávamos, da maneira como explorávamos, não se encaixava na moldura de um espetáculo habitual, redondo e concludente. A maneira que se daria essa abertura do processo foi sendo descoberta aos poucos, nem por mim ela era premeditada.

Nesta proposta, todas as aulas já representavam um acontecimento teatral, o que varia nesse momento é a incorporação da presença do público, para sentir de que forma isso afeta e contribui para as nossas reflexões. E um público, na concepção pós-dramática não é um simples contemplador da obra, ele funciona como um coautor, dada a forma interativa do ato.

Esse momento de uma apresentação pública é bastante questionado em processos de ensino-aprendizagem, possui pontos a favor e outros contra. Ele trás uma negatividade se tiver como base a noção de um produto, de um resultado final, dada a grande cobrança que surge. Dessa forma se menospreza o processo, tudo o que foi vivido pode ser resumido em bom ou ruim, devido ao questionável sucesso de alguns minutos de compartilhamento, que sempre colocam os alunos em estado de ansiedade e nervosismo. Também é prejudicial se for pensado para agradar aos pais e à diretoria, para a exibição da beleza dos alunos. Mas se estiver compondo um processo e se comportar como um invento é de grande valia.

Essa proposta tem total prioridade no processo vivenciado, mas não descarta a importância do compartilhamento com o público como fator que pode agregar para a experiência do grupo em questão. Ter o foco no processo não é sinônimo de não ter resultados, porque temos resultados e muitos, os resultados são atingidos todos os dias nas

explorações feitas, não estão na forma de um produto, o momento de compartilhamento é mais um dos resultados, outros foram e outros virão.

No dia 14 de junho de 2016, o público conheceu “Vômito” o evento teatral do Incorporar. Vômito nasceu na primeira aula, veio crescendo e se transformando e tomando forma ao longo dos meses. Em sua hibridez e deformidade ele espichou-se e ainda irá se alongar ainda mais, temos muito fermento para colocar nesse mestiço. Vai saber que rumos ele ainda poderá tomar. Torcemos para que um dia ele saia dos muros da escola e conheça o mundo, que inunde mais pessoas, ou que encha tanto as pessoas que ele já atingiu que elas transbordem em poesia.

Nosso evento, em seu primeiro momento de partilha com duração de 40 minutos e teve o peso do mundo, do nosso mundo, do mundo que dividimos e investigamos, do mundo que assistíamos sem cor e da poesia que construímos. O evento se copunha pelas diferentes propostas trazidas pelos alunos durante a fase de apropriação. Voltamos para cada proposta experimentada na fase de apropriação, planejamos um modo de inserir a presença de um público e fomos aos ensaios. Seria uma intervenção? Uma performance coletiva? Um happening? Sinceramente acho que não consigo classificar em uma dessas fontes. O nosso “Vômito” foi o que precisava ser, foi a nossa vontade de querer ser e foi. Teve ares de improvisação como no happening, atingiu espaços não convencionais como na intervenção e carregava sinais de autotransformação como na performance.

A criação da encenação em si ocorreu durante três semanas, mas como grande parte de sua estrutura já estava estabelecida o processo dos ensaios inseriu como novidade para os alunos aspectos de produção teatral. Questões além da vivência dentro da cena, aqueles famosos detalhes que fazem total diferença na construção de um espetáculo.

Uma grande preocupação que me rondava se tratava de um medo de expor os alunos de uma forma muito invasiva, de que essa experiência de compartilhamento oprimisse ao invés de ajudar no processo de libertação. Assim tomamos um cuidado especial na eleição do nosso público alvo, eles foram literalmente escolhidos a dedo. Já sabíamos que devido às características de interação que o evento manifestava ele não poderia ser aberto para um grande número de pessoas. Então cada AL uno foi provocado a convidar três pessoas e que essas não fossem escolhas aleatórias. Para quem eles queriam vomitar toda a teatralidade abordada?

E após ter vivido essa experiência concluo que o momento de abertura do processo é vital para sustentar a chama das explorações. O que legitima o teatro como teatro é o encontro

com o público, lugar de onde se vê, esta inscrito em sua configuração. A forma como os alunos entraram e saíram desses 40 minutos de compartilhamento foi inigualável, estavam anestesiados, extasiados, alguns não conseguiam falar após o encerramento. Dificilmente atingiria esse pico de sentimentos em uma experiência interna.

“Vômito” tocava em pontos que refletiam os temas geradores que descobrimos no início do processo. Para nós, atingir essas marcas se tornou habitual e até necessário. Já entendíamos e desejávamos olhar para o corpo, o tempo e o espaço com lentes que muitas pessoas evitam, lentes que amedrontam, envergonham, causam estranhamento. Quando compartilhamos essa tarefa com o público, podemos ver o quanto isso é anormal em olhos cotidianos. Ver o desconforto do seu público com as pedras lançadas possibilitou que o grupo visse outra vez a opressão personificada, e se sentiram corajosos, avançados, livres por estarem visitando esses becos assombrados. Notar as prisões do público, que apesar de um aparente desconforto deixou-se envolver na proposta, os fez olhar para si novamente. Como em um espelho puderam se comparar àquelas imagens incômodas e perceber semelhanças e diferenças. Isso estimulou ainda mais as investigações e a vontade de ter outros momentos para compartilhar.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego às considerações finais com os olhos embargados. Gostaria que esse texto pudesse abraçar tudo que se fez presente durante os meses de seu desenvolvimento, mas é impossível que nessas letras caibam esse abundância de significado. Durante a escrita priorizei uma articulação mais teórica, mas o processo que a acompanhou é de igual amplitude. Lembro que essas são “considerações” finais, não conclusões, esse processo ainda não se findou, ele precisa conhecer vários mundos antes de se encerrar. A pesquisa que encontra nessas páginas sua primeira enunciação, ainda é um feto, a sementinha desse híbrido que desejo construir ao longo da minha estrada como pesquisadora, professora e artista. Hoje, olho para essas 50 páginas com orgulho, sei que tenho muitos tropeços que corrigir, mas foram nessas páginas que comecei a escrever a minha poética.

Sobre a articulação estético-pedagógica que desenvolvi, acredito que seu desfecho cumpriu o que se propôs, são dois pés com numerações distintas, concordo, mas um é esquerdo e o outro direito e podem caminhar juntos com toda certeza desse mundo. Essa caminhada foi fortalecida por essa união, acredito fielmente que se me bastasse na escolha de uma das referências, não atingiria o que me propus. Uma confissão, nos anos que passei como estagiária na escola Três Poderes, farta de várias coisas. Estava farta de ver os alunos serem tratados como algarismos, repreendidos e anulados. Farta da visão do senso comum do teatro para representar histórias. Mais farta ainda, da boa intenção de colocar os alunos em roda para iniciar um debate. Se a arte tem a capacidade de transformação, então que essa transformação aconteça em processos artísticos e não em forma de círculo. Desconfortável com esses pontos apresentei esse arranjo, sob minha perspectiva ele atualiza a forma de se lidar com o teatro e com os temas sociais dentro da escola.

Sobre o mundo “escola pública”, vejo que a educação precisa de pessoas que acreditem nela, para fazer que os educandos acreditem neles. O sistema é sim cruel, cruel com alunos e também com os professores. Os professores que sempre são culpados pelos desastres dos “resultados” estão com as mãos quase atadas. Mas não podemos esperar enquanto a reforma não chega, precisamos lutar pelos nossos direitos e lutar por cada aluno. Se eu pudesse dar um comando ao sistema educacional eu diria: vamos olhar nos olhos dos alunos? Acho que isso bastaria (por enquanto).

Sobre os frutos alcançados com energia nessa batalha, ressalto quatro que sustentam maior mérito. Colocar à mesa a elaboração de uma sociedade composta de oprimidos e

opressores e deixa-los saborear essa entrada alterou claramente o modo que os educandos digeriam suas vidas. Posso manifestar essa certeza, porque brilhava nos olhos e nos corpos, e porque ouvi deles essa afirmação. Essa noção derruba normativas impostas, como a meritocracia, expande a consciência e a inquietação crítica. Repentinamente eles estavam a descobrir o que os prendia e porque os prendia.

Outro aspecto importante foi o modo como as aulas resignificaram o espaço da escola em níveis práticos e reflexivos. O teatro pós-dramático por ter um campo de abrangência bem mais amplo que o palco, ou uma sala de ensaio, consente que um mesmo espaço físico se alargue, se comprima, tenha múltiplos usos e valores, isso se fez presente durante o processo alterando a forma de interação com um mesmo espaço. O significado que a escola tinha para os alunos também foi modificado. Antes o que predominava era a noção de que escola é um lugar em que se vai para aprender matérias. Hoje possuem uma visão de que a escola é uma lugar de compartilhar vivências, que eles podem doar conhecimento da mesma forma que recebem.

O terceiro mérito alcançado é total conquista do teatro pós-dramático. Essa linguagem revolucionou a forma dos alunos de entender a arte e o teatro. O novo teatro simplesmente rompeu com a norma do teatro para recreação, ou exibição, desconstruiu aquele mundo dos figurinos maravilhosos, do cenário colorido, das princesas, do mocinho, do vilão, da moral da história, do talento inquestionável do protagonista, da forma brilhante de pronunciar as palavras de um texto. Dia após dia essa estética foi anulando os estereótipos impostos. Isso é muito importante, pois amplia e inaugura um outro universo muito maior que a experiência artística é capaz de abordar. O teatro pós-dramático inaugurou, naqueles alunos, uma nova forma de exploração cênica, mostrou a teatralidade que investiga fora dos padrões concludentes.

Por último algo que sempre foi ambicionado, e que essa proposta alcançou de imediato, foi à capacidade de dar voz aos alunos. Sempre ressaltai o quanto queria encaminhar para a escola uma busca mais fundamentada do que é “ser alguém na vida”, e isso alcançamos inquestionavelmente, atingimos essa busca, mas não a concluímos ou já estamos certos de um destino a chegar. A voz dada aos alunos não está apenas nas palavras, também está na expressão do corpo, em um pequeno gesto ou direção de um olhar. Falei um pouco sobre liberdade no do decorrer do texto, a liberdade a qual me refiro é a de expressão, não posso assegurar esse liberdade no cotidiano dos alunos, mas durante as horas de aula ela foi manifestada e acredito que teve reverberações para fora daquele momento.

Encerro essa composição com as palavras de Sara, que condensou em algumas palavras o significado dessas aulas para ela. “Aulas”, “alunos”, confesso que todas as vezes que utilizei essas palavras nesse texto senti um incomodo, e só as utilizei por falta de um português compatível com a expressão. Resumir Amanda, Bryan, Camila, Gabriela, Joice, Lídia, Lorraine, Maycon, Sara, Sara, Thatiane e Yuri em alunos é tão pouco que parece injusto. Resumir essa proposta em aulas, outra iniquidade. Talvez eu esteja dando um super valor a algo muito pequeno, o que componho é modesto, não inaugura um novo mundo, porém o pequeno também precisa ser notado.

*Teatro? Uma experiência muito louca. Em não esperava muito de atuação ou qualquer coisa. De verdade, não esperava nada, não sei nem o que eu estava fazendo lá. Conheci muito sobre esse pessoal de humanas. Aprendi sobre convivência de um jeito que evitava e interagi como ninguém nunca me viu fazendo antes. Um tanto de pessoas loucas, criativas e diferentes que eu nem sequer conhecia, me contando coisas sobre a vida deles que eu nem imaginava. Um tanto de pessoas vivendo problemas parecidos e se entendendo em uma sociedade que nos põe uns contra os outros, para não discutir isso e evitar aquilo. Uma experiência que mudou o ponto de vista e maneira de viver de cada um de nós. Ao sair dessas aulas eu me sentia diferente, e queria que todos soubessem como é sentir assim tão bem e livre. Eu recomendo a todos um pouco dessa loucura.*

## V. BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Espaço Inventado: O teatro pós-dramático na escola*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 5, n. 48, p.125-141, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a07n48.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Teatro pós-dramático na escola: Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula*. 1º Ed: São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AGUIAR, Francisco de Assis Soares de. *Para reinventar o espaço da escola: Uma contribuição curricular acerca do teatro contemporâneo*. Orientador: Marina Marcondes Machado. 1 f. TCC (Graduação) - Curso de Teatro, Universidade Feral de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUINERBUR, J.; FERNANDES, Silvia. *O pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2010.

LEHMANN, Hans-thies. *Escritura Política no Texto Teatral*. 1º Ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LEHMANN, Hans-thies. *Teatro Pós-Dramático*. 1º Ed. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.

COELHO, T. O que é ação cultural? São Paulo: Brasiliense, 2001. (Primeiros Passos)

SILVA, H. M. ; BAUMGARTEL, S. *O acontecimento teatral como proposta política, paralelos entre o teatro do oprimido e o teatro pós-dramático*. DAPequisa, v3, p. 1-9, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/5TQ6uD> >. Acesso em: 20 maio 2016.