

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Aline Ancinello Ferraz

PEDAGOGIA DO CALDEIRÃO

Transgressões e intuições sobre a construção da identidade docente



Porto Alegre, fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Aline Ancinello Ferraz

PEDAGOGIA DO CALDEIRÃO

Transgressões e intuições sobre a construção da identidade docente

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Teatro. Orientação Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre, fevereiro de 2024.

SUMÁRIO

RESUMO E ABSTRACT	04
INTRODUÇÃO	05
NOTAS DE PERCURSO	08
Ponto de Partida.....	08
Desvios e Aprendizagens	09
Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz.....	11
JORNADA DE VOLTA PARA CASA.....	14
A professora! A mulher! A bruxa!	14
Pedagogia do Caldeirão	20
Aula de Teatro é Ritual Elementos e intersecções	24
INGREDIENTE 01 Educação Popular	27
1.1. Programa de Descentralização da Cultura.....	29
1.2. Circo da Cultura - Unidade Móvel.....	30
1.3. Projeto Conviver com Arte.....	32
INGREDIENTE 02 Universidade.....	36
2.1. Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência	37
2.2. Projeto de Iniciação às Danças Ciganas	44
INGREDIENTE 03 Artes.....	47
3.1. @projetamatricentrica	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	54

RESUMO

A Pedagogia do Caldeirão: transgressões e intuições, tem por objetivo promover a reflexão para a ação acerca de questões que envolvem a formação e o trabalho docente tendo por base experiências práticas em Educação Popular. Para isso são evocadas memórias acerca de minha atuação, como *arte-educadora*, em projetos socioculturais. A escrita realiza-se sob o prisma do termo *herstory*, que parte de uma perspectiva feminista e tem como premissa (re)escrever a história segundo a experiência das mulheres. As temáticas suscitadas neste trabalho concentram-se em problematizar e aprofundar questões sobre a importância, a valorização e a função social da linguagem do teatro no processo de ensino e aprendizagem. Para que o teatro na educação possa assumir sua potência de reinvenção e transformação dos paradigmas de opressão e dominação aos quais estamos submetidos em nossa sociedade baseada no sistema patriarcal.

Palavras-chave: Arte; Bruxa; Educação Popular; Descolonização; Educação; Feminismo; *Herstory*; Professora; Projeto Sociocultural; Teatro; Transgressão.

ABSTRACT

Caldeirão Pedagogy: transgressions and intuitions about the construction of teaching identity, aims to promote reflection for action on issues involving training and teaching work based on practical experiences in Popular Education. To do this, memories are invoked about my work, as an art educator, in sociocultural projects. The writing takes place under the prism of the term *herstory*, which starts from a feminist perspective and has the premise of (re)writing history according to women's experiences. The themes raised in this work focus on problematizing and deepening questions about the importance, valorization and social function of the language of theater in the teaching and learning process. So that theater in education can assume its power to reinvent and transform the paradigms of oppression and domination to which we are subjected in our society based on the patriarchal system.

KEYWORDS: Art; Witch; Popular Education; Descolonization; Education; Feminism; *Herstory*; Teacher; Sociocultural Project; Theater; Transgression.

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Paulo Freire, 2016.

A Pedagogia do Caldeirão: transgressões e intuições é um Memorial Artista Docente ou seria o diário de uma bruxa?

Por meio deste instrumento evoco experiências pedagógicas e artísticas que estão impressas em minha trajetória como *professora-artista-mulher-bruxa-pesquisadora*. Elas estão intrinsecamente enraizadas na execução de políticas públicas nos territórios da Arte, da Educação e da Assistência Social, a partir do trabalho em programas socioculturais e Educação Popular; às experiências artísticas no âmbito do Teatro Popular e aos ensinamentos e aprendizagens promovidas pelo curso de graduação em Licenciatura em Teatro.

A escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro, desenvolve-se sob o prisma do termo *herstory*, cunhado pela escritora, poeta e intelectual estadunidense Robin Morgan (1941). A proposta da autora parte de uma perspectiva feminista e tem como premissa (re)escrever a história segundo a experiência das mulheres, de modo a reconstruir a história, a linguagem e a cultura, que não são neutras e nem universais, posto que suas narrativas têm como estrutura e base sólida o sistema colonialista, portanto, patriarcal, capitalista, racista, sexista, cristão, aos quais estamos submetidos socialmente.

Preliminarmente aos capítulos que compõe o meu texto, apresento as chamadas *NOTAS DE PERCURSO*, cujo propósito é orientar o leitor sobre alguns dos cenários importantes em minha jornada de constante formação e construção docente. Nesse sentido, faço um apanhado de experiências significativas da minha infância, rememorando brincadeiras de professora com as irmãs mais novas, passando pelo primeiro contato com o fazer teatral, ainda no Ensino Fundamental; e compartilho

memórias dos tempos de estudante da Faculdade de Turismo e do meu envolvimento com a Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, que me oportunizou trabalhar profissionalmente como *atuadora* e pesquisar, aprender e estudar o fazer teatral politicamente engajado.

A *JORNADA DE VOLTA PARA CASA*, apresenta a Pedagogia do Caldeirão, suas transgressões, intuições e esperanças. Primeiramente, são criadas as conexões entre ser professora e ser bruxa que são mulheres, com suas características transgressoras, no sentido de oferecerem resistência e enfrentamento contra as opressões sociais inerentes ao sistema patriarcal.

A sala de aula, espaço onde acontece a magia da educação é o caldeirão, instrumento mágico que realiza alquimias e, que é representativo das bruxas. Sob essa perspectiva, essa analogia emerge como potência de transformação da herança colonial, que submete e subalterniza determinados grupos sociais ao sistema capitalista, racista, patriarcal, cristão por meio de opressões e violências. Outro aspecto analisado é a potência transgressora da aula de teatro nas escolas da Rede de Educação Básica e em espaços de Educação Não Formal como ritual para o “amor como elemento de transformação política” (bell hooks) e reconexão com a ancestralidade.

No primeiro capítulo, chamado *INGREDIENTE 01| A Educação Popular*, abordo aspectos do ensino e aprendizagem da linguagem teatral, apresentados com base em projetos socioculturais, desenvolvidos no terreno da Educação Popular. E enfatizo a importância da criação e execução de políticas públicas que promovam conscientização e transformação social, por intermédio de projetos envolvendo Arte e Educação, em espaços comunitários e escolas da Rede Pública de Educação Básica.

O capítulo dois, denominado *INGREDIENTE 02 | A Universidade*, versa sobre a experiência no âmbito da universidade que exerce um papel importante referente aos aprendizados relacionados às pedagogias do teatro e outras práticas e teorias. O contato com diversos segmentos na área da educação, por meio do Programa de Bolsas, que além de exercerem papel fundamental na formação docente, na medida em que inserem o estudante da licenciatura no “chão da escola”, entre outras

experiências, possibilitam a permanência na universidade, de muitos estudantes, por intermédio das bolsas de estudo remuneradas.

O terceiro capítulo é o *INGREDIENTE 03 / Artes*, no qual descrevo a concepção e a experiência da pesquisa autoral, prática e teórica: @projetamatricentrica (2019). A pesquisa concentra seu foco de ação na esfera da elaboração de poéticas da atriz, de processos criativos e de intervenções artísticas, que se articulam e se desdobram em diferentes linguagens no caminho das proposições dos teatros feministas. A @projetamatricentrica é um dos primeiros ingredientes desse caldeirão.

Nas *CONSIDERAÇÕES FINAIS* reflito sobre aspectos da formação e do ofício docente, enfatizando a possibilidade de transgressão do ambiente escolar para que possamos construir um espaço de acolhimento, de produção de sentidos e conhecimentos, partindo do resgate de nossas ancestralidades e das culturas populares, para que a escola seja, de fato, um território onde a educação como um todo opere como prática da liberdade (hooks, 2017), da emancipação e da utopia de se construir a transformação social.

NOTAS DE PERCURSO

Ponto de partida

Aos 06 anos de idade, em 1985, passei a frequentar a Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Domingos José de Almeida, na cidade de Uruguaiana (RS), onde residia com minha família. A escola estava situada numa casa antiga, branca, que ocupava uma quadra inteira, localizada no centro, entre dois jardins, com pracinhas.

Daqueles tempos, trago algumas lembranças, da minha professora, que sempre nos levava ao jardim que tinha uma pracinha com brinquedos, como balanços, escorregador, gangorra. Esse era mais aberto, poucas árvores. Raras vezes íamos ao outro jardim. Nesse, tinha um vulcão de concreto no chão. No topo tinha um buraco. Lembro-me da professora falando que ali era a casa da Bruxa, como algo perigoso, algo que poderia fazer muito mal se chegássemos perto... Nesse jardim havia muitas árvores, era mais rústico. Eu sempre queria ir ali.

Adquiri o hábito de escrever diários aos oito anos de idade, em 1987, quando uma tia muito querida me deu um diário em formato de coração, como presente de aniversário. Ele tinha uma fechadura com chave. E ela me disse: “- Trouxe um presente pra ti. Isso é um diário. Aqui tu podes escrever tudo o que tu quiseres. Ele tem uma chave!” Na minha memória, estávamos na escada que dava acesso à casa da minha avó Lina, lá em Uruguaiana, fronteira com Paso de Los Libres, na Argentina. E era um tom de mistério, de segredo. Mas achei muito instigante a ideia de ter um caderninho, com chave, onde eu poderia escrever todos os meus segredos e pensamentos.

Na casa da Vó Lina, tinha muitas plantas, nenhuma aleatória. Tinha uma horta com chás, ervas e temperos; tinha o lugar das floreiras e o das folhagens, tinha dois coqueiros de Butiá, uma babosa enorme, uma parte com grama. Tinha uma parreira, maracujá e chuchu. A casa era bem perto da Aduana e do camelódromo, circulavam muitos argentinos por ali, às vezes, se misturavam os idiomas, o famoso castelhano. Quando a Vó Lina estava fazendo algum trabalho no pátio, ela me dava um recipiente, dizia para eu colher as ervas, me falava o nome das plantas, então, eu pegava água da torneira, uma colher de pau e ficava mexendo as ervas com água, enquanto ela fazia o trabalho dela.

Minhas irmãs mais novas e eu sempre brincávamos de professora. Minhas irmãs tinham quatro e cinco anos, respectivamente e, eu estava com oito anos. Eu era a professora, no caso. Disponibilizava meus materiais da escola, organizava o espaço e passava as atividades que eu aprendia nas aulas para elas. Adorávamos brincar de professora!

No Ensino Fundamental – séries finais, mais especificamente no 6º ano, tive a minha primeira experiência com o fazer teatral. A disciplina era chamada Educação Artística e a professora dividiu o bimestre entre artes visuais e teatro. Nosso grupo decidiu encenar *Romeu e Julieta*, de Willian Shakespeare. Foi um dos momentos mais empolgantes na escola. Após esse trabalho, houve um enorme desvio até a próxima curva da “jornada de volta para casa.”

Desvios e Aprendizagens - A faculdade de Turismo

Durante a graduação em Turismo (2002-2006), na Faculdades Rio-Grandenses (FARGS), atualmente, Faculdade Estácio, trabalhei como estagiária em diversos segmentos da área, como companhia aérea, a extinta Transbrasil; em hotelaria, no setor de reservas do Hotel Embaixador; com planejamento turístico e consultoria sobre os tipos de Turismo – setor com o qual mais me identifiquei; e, ultimamente, em agência de viagens.

Entretanto, foi meu projeto de estágio para a finalização do curso de Turismo que apontou o instigante e desviante caminho que seria trilhado. O trabalho consistia na elaboração de um projeto que poderia ser realizado em qualquer segmento turístico. Escolhi trabalhar no Memorial do Mercado Público (1999), que era um equipamento do Centro de Pesquisa Histórica (CPH), da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, com sede no segundo andar do Mercado Público (MP).

A intenção de meu projeto “Oficina História e Cultura de POA” era a prática de um “Turismo Cultural de Base” e, o projeto que acompanhei, no Centro de Pesquisa Histórica, se chamava “Vozes do Mercado”. Isso por considerar importante que os habitantes da cidade estejam conscientes sobre sua história e cultura, formação e origens.

A “Oficina História e Cultura de Porto Alegre” foi organizada em três momentos: o primeiro consistia em um *workshop* com o grupo participante sobre a história de

Porto Alegre (RS), no espaço do Memorial do Mercado Público; o segundo momento era a visita guiada ao MP, com a apresentação do projeto “Vozes do Mercado”; e o terceiro momento era o lanche coletivo no tradicional Bar Naval, que, na época, ainda não havia sido reformado e mantinha as características da inauguração (1907).

O projeto “Vozes do Mercado” foi uma importante ação do Memorial do Mercado, na qual uma trupe de artistas percorria os espaços do Mercado Público de Porto Alegre, contando a história da cidade. Partindo dos elementos que constituíram e consolidaram o Mercado Público, utilizando como linguagem artística esquetes teatrais que ocorriam em paradas estratégicas: as peixarias, as bancas de legumes e frutas, as bancas de especiarias, as floras, bem como, o espaço dos bares e da boemia. E, o ponto central do Mercado Público, onde está assentado o Bará do Mercado¹, há mais de 150 anos.

O público-alvo do projeto era formado por estudantes do Ensino Fundamental, de diversas escolas públicas, da Rede de Educação Básica do município de Porto Alegre. Dentre as minhas tarefas estavam agendar as turmas para as apresentações, conversar com os permissionários das bancas sobre a ocorrência dos esquetes no ambiente de trabalho e acompanhar os artistas e as turmas durante as visitas. Foi uma experiência importante que tencionou minha aproximação mais efetiva com as artes cênicas.

Nesse processo, outro fator de extrema importância foi o contato surpresa que tive com o teatro nas ruas e nos espaços públicos da cidade de Porto Alegre. A ideia de trabalhar com teatro me fascinava desde os tempos da escola, mas só iniciei minha trajetória no final do curso de turismo, por meio da participação em oficinas, sendo a maior parte delas acessíveis e gratuitas.

Em meados dos anos 2000 havia um olhar mais direcionado dos órgãos governamentais ao trabalho realizado pelas Artes e, em decorrência disso, mais recursos destinados a políticas públicas, promovidas em diversos espaços culturais. A cidade estava repleta de espaços que ofereciam oficinas artístico-pedagógicas de várias modalidades e apresentações de espetáculos, por

¹ O Bará é o orixá responsável por abrir os caminhos, segundo religiões de matriz africana. Foi assentado na época da construção do Mercado e está localizado na encruzilhada dos quatro corredores centrais. Tendo sido tombado como patrimônio histórico-cultural de Porto Alegre, em 2020.

intermédio de grupos de teatro e do poder público. Exemplos disso são o Programa de Descentralização da Cultura (PMPA), promovido pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, e projeto Teatro como Instrumento de Discussão Social, da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (POA), ambos operando nas comunidades periféricas.

Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz

Em 2009 fui aprovada na seleção para a Oficina para a Formação de Atores, da Escola de Teatro Popular da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, um curso com duração de doze meses, com aulas diárias, teóricas e prática, que propõe um processo de imersão na vivência do Teatro de Grupo praticado pelo Ói Nóis.

A Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz é um importante grupo de Teatro, da cidade de Porto Alegre, fundado no ano de 1978, e considerado referência nacional em suas propostas ousadas e inovadoras, estética e politicamente, no âmbito do teatro. Em suas origens estão a democratização da arte, a organização coletiva tanto dos trabalhos artísticos e pedagógicos como na produção dos projetos. Há a perspectiva do fazer teatral como instrumento de reflexão, conscientização e discussão social, objetivando a transformação das relações sociais de modo a combater o sistema capitalista, exploratório e colonial, que promove diversas formas de escravização, desigualdades sociais, racismo, violência de gênero, entre outras opressões.

A Tribo atua nas vertentes do Teatro de Vivência e do Teatro de Rua, em seus trabalhos artísticos, como também, no campo artístico-pedagógico. O Teatro de Vivência, termo cunhado por Paulo Flores, fundador do grupo, consiste em realizar o espetáculo teatral, em seu espaço – a Terreira da Tribo –, bem como adaptá-lo a espaços alternativos. O ambiente é todo preparado de modo que o público seja inserido no espaço cênico, lado a lado com os acontecimentos protagonizados pelos atores.

O galpão é reformatado a cada espetáculo e há deslocamentos e incentivo à participação dos espectadores em determinados momentos. Trata-se, de fato, de uma vivência para além da zona de conforto geralmente dedicada ao público de Teatro, com a quebra da quarta parede, ou seja, da separação ator-espectador e da

referência do Palco Italiano que propicia uma experiência na qual a plateia permanece sentada frontalmente assistindo ao espetáculo.

Abro um breve parêntese, neste momento, pois uma das experiências arrebatadoras que me incentivaram a adentrar ao universo do teatro foi ter assistido ao espetáculo *Kassandra in process*, criação do Ói Nós, de 2006. Lembro que quando abriram as portas para entrarmos no antigo Teatro Elis Regina, localizado na extinta Usina do Gasômetro, foi como se eu tivesse dormido e começado a sonhar, naquele mesmo instante.

A iluminação cênica atuava na criação de um ambiente com cores quentes e sóbrias, tinha um cheiro de incenso *massala*, uma sonoridade hipnotizante, os figurinos e o cenário remetendo à Antiguidade grega, tinha fogo e água reais e tinha o cavalo de Troia... As cenas aconteciam ao nosso lado e a música era ao vivo. E, além de tudo isso, o mito de Kassandra, taxada como bruxa e louca, por ser mulher – sem credibilidade nos assuntos políticos e sociais do reino, mas que tinha consciência de toda a crueldade e perversidade do sistema de governo e da guerra eminente, enfim. Assisti Kassandra mais seis vezes depois, e um detalhe importantíssimo no que concerne ao acesso à Arte é que devido às políticas públicas de incentivo à cultura, a peça era oferecida gratuitamente à população local.

O Teatro de Rua, outra vertente do grupo, tem por objetivo a democratização e a descentralização da cena, envolvendo pesquisas em diferentes linguagens estéticas para interagir com a população transeunte das ruas das cidades. Abordando temáticas referentes às lutas sociais por direitos humanos, bem como, o enfrentamento às injustiças de diversas ordens.

O trabalho artístico-pedagógico do grupo engloba ações relativas ao ensino do fazer teatral, através da Escola de Teatro Popular, que promove oficinas de teatro, gratuitamente, tanto em sua sede como em bairros periféricos da cidade de Porto Alegre. Além disso, a Tribo mantém o Projeto Teatro como Instrumento de Discussão Social, que promove oficinas, festivais e mostras de teatro.

O contato com projetos e programas de fomento ao teatro favoreceu a oportunidade de iniciar minha jornada, profissionalmente, como atuadora no espetáculo de Teatro de Rua, “O Amargo Santo da Purificação – uma visão barroca

e alegórica da vida, paixão e morte do revolucionário Carlos Mariguella”, do Ói Nóis. Com esse trabalho viajamos em um circuito SESC Palco Giratório Nacional, participamos de outros festivais, mostras e seminários, em diversas cidades do país, o que me propiciou conhecer lugares inusitados e pessoas de outros grupos e obter aprendizados relacionados à produção cultural, ao funcionamento e organização de um grupo teatral durante temporadas e viagens.

Ainda com a Tribo de Atuadores participei da criação e da encenação de “Viúvas – performance sobre a ausência”, que foi apresentada na Ilha das Pedras Brancas, no Porto Alegre em Cena (2011) – Festival Internacional de Artes Cênicas da cidade, e no Forte de Santo Amaro, sendo parte da programação do MIRADA – Festival Ibero-Americano de Artes Cênicas, que acontece na cidade de Santos (SP), em 2016. Contribuí com a criação da “Onde? AÇÃO Nº2”; fui afinada da Oficina de Teatro de Rua Arte e Política; revisora de duas edições da revista Cavalos Loucos, para a qual transcrevi entrevistas, entre muitas outras atividades que costumam ser desempenhadas pelas pessoas que participam dos processos do coletivo.

E, por fim, os ensinamentos que tive nesse importante espaço de resistência e de luta por uma sociedade com bases fortes na igualdade, na liberdade e com “o povo no poder”, estão profundamente entrelaçados em minhas práticas artístico-pedagógicas.

A JORNADA DE VOLTA PARA CASA

Ela é a força da vida-morte-vida; é a incubadora. É a intuição, é a violência, é a que escuta com atenção e tem o coração leal. Ela estimula os humanos a continuarem a ser multilíngues: fluentes no linguajar dos sonhos, da paixão e da poesia. Ela é ideias, impulsos, sentimentos e recordações. Ela é a fonte, a luz, a noite, a treva e o amanhecer. Ela é quem se enfurece diante da injustiça. Ela é a que gira como uma roda enorme. É a criadora dos ciclos. Ela caminha pelos desertos, bosques, oceanos, cidades, nos subúrbios e nos castelos. Ela vive no gueto, nas universidades e nas ruas. Ela vive no lugar onde é criada a poesia.

Estés, 2018.

A mulher! A bruxa! A professora!

Em um cenário colonizado e patriarcal no qual vivemos, penso ser indissociável a convergência entre essas categorias sociais. Que, tem em comum o fato de que mulheres foram e são historicamente silenciadas, perseguidas, assassinadas, depreciadas e subjugadas. Segundo Isabela Frade, no artigo *Bruxa Artista Professora: três espectros do feminino enclausurado*,

A bruxa foi a mulher atribuída a práticas maléficas e marginalizadas; o caso mais grave e grotesco aconteceu na Inquisição Católica, milhares condenadas a serem torturadas e eliminadas, como elementos sociais indesejáveis, já que poderosas, heréticas, independentes e diversas (FRADE, 2023, p. 18).

Bruxas são mulheres que resistem à opressão e à domesticação de seus corpos. São as que enfrentam um projeto de sociedade que desqualifica a mulher em seus saberes. São aquelas que desafiam e contradizem o patriarcado. No período da inquisição católica, que perdurou por quatro séculos, durante a Idade Média, no continente europeu, as bruxas eram aquelas que lutavam para manter os costumes ditos “pagãos”, pela igreja católica e se posicionavam contra a expropriação das terras camponesas. Milhares de pessoas, em sua grande maioria, mulheres, foram queimadas em fogueiras ou enforcadas em praças públicas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a caça às bruxas, foi uma ação política intermediada pelo cristianismo e pelo Estado. O grande objetivo era construir uma sociedade baseada nos dogmas da igreja católica a serviço do novo modelo econômico que estava sendo implementado – o capitalismo. Dessa forma, seria possível um controle mais eficiente dos trabalhadores que estavam sendo

obrigados a sair da zona rural para ir trabalhar nas fábricas, na transição do feudalismo para o capitalismo.

A bruxa transgride a invasão colonialista e patriarcal, que promoveu nas Américas, a partir do ano de 1500, a subalternização e a escravização dos povos originários e dos povos africanos, tendo como critério o padrão heteronormativo branco, eurocentrado e cristão para justificar sequestros, a escravização, torturas e o assassinato de milhares de pessoas com a finalidade de contemplar a agenda de dominação do Novo Mundo.

A estratégia de dominação utilizada pelos invasores causou severos traumas sociais e culturais, promoveu a quase dizimação das populações originárias, a escravização, a partir do sequestro, da tortura, de humilhações, estupros, agressões das mais diversas ordens, de pessoas do continente Africano.

E essa herança colonial, se manifesta por meio do racismo, do machismo, da desigualdade social, do preconceito com todos que não aceitam viver nos moldes ditados pela moral cristã. Tanto que séculos depois da chegada dos colonizadores europeus ainda estamos tentando formular estratégias para nos livrarmos desses paradigmas de violência e opressão. Pensando sob a perspectiva dos direitos das mulheres, muito já se avançou, mas estamos longe de ter o direito de existir plenamente. Ainda hoje, muitas sofrem os mais diversos tipos de violência misógina, em todos os segmentos sociais e outras muitas são vítimas de feminicídio diariamente.

O sistema patriarcal relegou às mulheres o espaço privado na sociedade, ou seja, é aquela responsabilizada pelos cuidados da casa e da família. Ela deve obedecer ao provedor do lar, o marido, aquele que trabalha fora e sustenta a casa. Ela deve ser bela, recatada e do lar.

Durante muitos anos fomos proibidas de estudar, de trabalhar fora de casa, de votar, de ter poder de decisão sobre nosso corpo, sobre nossa vida. É difícil crer que mesmo atualmente, em alguns países, as mulheres ainda sofrem com casamentos arranjados por seus pais, como moeda de troca. Que mulheres ainda sofrem mutilação genital, que mulheres ainda sejam mortas por optarem sair de um casamento abusivo.

A profissão docente, aqui no Brasil, foi uma das frestas para a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Porém, somente poderiam trabalhar no ensino elementar, atual Ensino Fundamental. Afinal, segundo o patriarcado, mulheres são dotadas de ternura, sendo assim, quem melhor poderia “cuidar” das crianças nas escolas do que as mulheres? Segundo Fernanda Fernandes, no artigo A História da Educação Feminina (2019):

Por volta de 1910, as mulheres começaram a dominar o mercado de trabalho do ensino elementar, enquanto os homens seguiam dominando o nível secundário. No entanto, mesmo nas primeiras décadas do século XX, havia a exigência do celibato para que as mulheres pudessem exercer a função de professoras do ensino público. Segundo o Estatuto da Instrução Pública, as professoras tinham que ser solteiras ou viúvas. Se casassem, perderiam o cargo.

Todas as conquistas relacionadas aos direitos das mulheres são fruto de muitas lutas, principalmente, do movimento feminista. Parafraseando a mestra bell hooks (2022, p. 13), dito de maneira simples, o feminismo é um movimento para acabar com sexismo (patriarcado institucionalizado), exploração sexista e opressão.

Na contemporaneidade podem ser identificados movimentos feministas diferenciados, segundo lutas específicas. Atravessando os espaços e tempos, as mulheres não patriarcais, as que enfrentam a dominação imposta pela moral colonialista ocidental, vêm atuando sistematicamente contra o patriarcado.

Dessa maneira, é possível afirmar que o direito a estudar, a votar, a viajar sem o marido, a fazer laqueadura. O direito de ser professora em todos os níveis de ensino, o direito de ocupar cargos de destaque no mercado de trabalho, o direito de não querer ser mãe, o direito de exercer a profissão de atriz, o direito sobre seus corpos, entre tantos outros, são conquistas das lutas organizadas pelos movimentos feministas ou seria pelas bruxas?

Em relação à profissão de atriz no que se refere ao teatro grego em seus primórdios, os papéis femininos eram representados por homens utilizando máscaras! Séculos se passaram até que as mulheres tivessem a permissão de exercer a profissão de atriz. E, mesmo assim, abaixo de muito preconceito e rotulações sexistas. Afinal, uma mulher que vai se exhibir no espaço público não deve ser honrada. Porque para uma mulher, o único trabalho digno e honrado era ser dona de casa ou professora, ainda que com grandes restrições.

Tanto as bruxas como as professoras, ou seja, as mulheres são extremamente criticadas e julgadas pela sociedade. Principalmente caso ousem não seguir o papel de gênero imposto e pré-estabelecido pela cultura da sociedade patriarcal.

Como uma pessoa que nasceu no final da década de 1970, no Sul do Brasil, olhando para trás, consigo identificar algumas transformações sociais que foram sendo conquistadas em termos de direitos humanos. Em minha infância na cidade de Uruguaiana (RS), na fronteira entre Brasil e Argentina – cidade de cultura patriarcal ultraconservadora – vivenciei e aprendi sobre como deveria ser meu papel como mulher na sociedade. Desrespeitar esse padrão seria uma vergonha para a família.

Segundo as regras todas as mulheres e eu deveríamos ser preparadas para um bom casamento, isso inclui casar virgem, com um homem de bem, constituir uma família e cuidar da casa. Tanto em minha infância como na adolescência, entre metade dos anos 1980 e anos finais dos anos 1990, era comum ouvirmos manifestações de ódio por meio de falas preconceituosas contra mulheres e homossexuais e racismo em relação aos negros e aos indígenas, “aos quatro ventos”, disfarçados ou não de inocentes piadas.

Atualmente, graças às lutas desses grupos sociais avançamos no sentido de colocar essas pautas em debate na sociedade e nas instituições governamentais, para exigir legislação que proteja as pessoas da violência e opressão herdadas da colonialidade e que puna aqueles que a praticam. É preciso que haja, cada vez mais, a conscientização acerca dessas questões nas escolas, como forma de ação de enfrentamento dessas mazelas. Não é mais possível tolerar a misoginia, o machismo, o racismo, a violência contra a comunidade LGBTQIA+.

Como docente, entendo que a escola deve ser espaço de (des)construção desse conhecimento colonizado. Para isso, ações como formação de professores em Letramento Racial, em culturas indígenas, africanas e afro brasileiras, em estudos feministas, devem ser constantemente implementadas. Aliado a isso, penso ser de igual importância que o educador avance na direção de agir e refletir sobre a realidade com objetivo de modificá-la. Essa visão me conecta diretamente com uma questão referente ao avanço da agenda conservadora sobre a educação. Que é a constante ameaça do movimento escola sem partido.

O “movimento escola sem partido” foi criado no ano de 2004, visando pautar uma agenda neoconservadora baseada nos valores da família cristã, para a educação brasileira. Tem como princípios uma “educação neutra”, apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias. E seu principal objetivo é criar mecanismos para que os professores não possam “doutrinar” ideologicamente os estudantes, segundo seus idealizadores. É um movimento que promove constante vigilância sobre os professores agindo como uma tentativa de criminalização do trabalho docente.

O fato é que esse movimento deu origem a diversos projetos de lei em níveis municipal e estadual chegando à instância federal por meio do PL do Senado Federal Nº 193, de 2016, intitulado “Programa Escola sem Partido”. Esse projeto teve a intenção de alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no sentido de considerar os valores familiares cristãos com maior prioridade. Por exemplo, aspectos como educação sexual não poderiam estar presentes no conteúdo escolar.

A crítica dos políticos neoconservadores era de que o governo federal, a partir da reestruturação do Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2014, que previa a inclusão de temáticas relacionadas à identidade de gênero, estaria promovendo doutrinação de crianças para desconstruir conceitos cristãos de família. A expressão utilizada por grupos conservadores para definir essa crítica é a “ideologia de gênero”, que está mencionada nesse projeto de lei. Segundo o texto do projeto, o Artigo 2º, em seu parágrafo único, delibera que:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

A “ideologia de gênero” foi incluída pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do governo Jair Bolsonaro (PL), 2018-2022, como agente de violência. Em vista disso, passível de denúncia, no Disque100² com base numa narrativa fortalecida por políticos evangélicos e conservadores radicalmente contrários aos estudos de gênero nas escolas brasileiras, que se constituiu como

² Disque100 – “Disque Direitos Humanos” é um serviço de utilidade pública, criado em 1997, destinado a receber demandas relativas às violações dos Direitos Humanos.

uma maneira de intimidar e de criminalizar profissionais da educação no exercício das suas funções. A boa notícia é que o PL Nº193, do Senado, foi arquivado em 1/08/2019, por falta de incentivo do governo federal, segundo seus idealizadores.

“Se o nosso avô fosse vivo, ele ia gostar mais de mim porque eu sou homem.” Esta foi a primeira fala machista direcionada a mim da qual tenho recordação. Eu tinha apenas 09 anos de idade, e a ouvi de um primo, um ano mais velho.

Depois, quando eu tinha 16 anos, um tio avô disse que eu nem precisaria estudar porque era bonita e poderia casar-me com facilidade. Fiquei um tanto chocada com a fala do meu tio, pois essa ideia nunca havia passado pela minha cabeça, mas, na ocasião, não comentei nada. Apenas guardei o incômodo no peito. O patriarcado já havia postulado sua sentença sobre mim, sobre nós – Mulheres. Em vários momentos invejei os meninos, por eles serem livres.

Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação” (hooks, 2022, p.15).

Nesse caldeirão os ingredientes que apimentam a discussão são questionamentos sobre os impactos que a herança colonialista sentencia sobre nossas existências. É preciso que estejam constantemente em pauta, em todos os lugares e, necessariamente nas escolas, pois é urgente cessar a violência contra as mulheres em todas as esferas sociais.

As questões de gênero passaram a fazer parte de meu repertório quando comecei a conscientizar, por meio de estudos e de experiências referentes a situações de opressão que vivemos desde que o sistema patriarcal passou a dominar o tecido social. Entretanto, foi a partir da observação das cotidianas notícias sobre as violências contra as mulheres e os feminicídios, que iniciei pesquisas acerca das motivações desses crimes contra mulheres.

Essas pesquisas abriram o histórico das lutas travadas pelas mulheres ao longo dos tempos por justiça social, por direitos humanos, pela vida. Assim, entendi que a subalternidade das mulheres em relação aos homens, não era algo natural, como sempre ouvi desde criança. Segundo, Gerda Lerner (2019, p. 263),

O primeiro papel social da mulher definido pelo gênero foi ser trocada em transações de casamento. O papel de gênero obverso do homem foi ser aquele que executava a troca ou que definia os termos das trocas. Outro papel definido pelo gênero para mulheres foi o de esposa “substituta”. Esse papel oferecia às mulheres consideráveis poder e privilégios, porém, estes dependiam de sua associação a homens de elite e, baseavam-se no desempenho satisfatório de serviços sexuais e reprodutivos.

Dessa maneira, tudo passou a fazer sentido quando percebi o quanto o patriarcado e o racismo estão imbricados à colonização das Américas e ao desenvolvimento do sistema capitalista que teve como forte aliado o cristianismo europeu. Sendo assim, acredito que a Rede de Educação Básica, de modo geral, necessita urgentemente realizar uma revisão curricular para que possamos acessar nossos cânones, mestres e mestras. E, que como educadora eu possa contribuir para a quebra do parâmetro da colonialidade a que estamos submetidos. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso estar constantemente trilhando o caminho da descolonização.

Pedagogia do Caldeirão

O caldeirão é um elemento associado às bruxas, pois simboliza o Ventre Vivo da Grande Mãe, a origem do universo e de toda a vida. Pode ser utilizado para diversos fins, tais como: receptáculo de alimentação, de transformação e magia. É a quinta essência, o elemento espírito e a união dos quatro elementos. O caldeirão representa o poder da transmutação.

O início do meu percurso docente deu-se no âmbito da Educação Popular, no trabalho como arte-educadora em projetos socioculturais, desenvolvidos em comunidades das periferias, em espaços bastante diversificados, como paróquias, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), ONG, restaurante comunitário, entre outros. A Educação Popular, no Brasil, nasce no período da ditadura civil-militar (1960-1985), como contrapartida à opressão e ao autoritarismo.

É um movimento de luta por direitos humanos. É prática, ação, intervenção na comunidade promovendo autonomia, integração e participação dos atores sociais

envolvidos. A noção de senso crítico também é desenvolvida tendo em vista que para que sejam realizadas as transformações sociais é preciso alterar a realidade individual e coletiva na sociedade. A estrutura só poderá ser modificada a partir da participação proativa do sujeito.

A Educação Popular atua para evitar o colonialismo cultural por meio da valorização e do respeito à cultura da comunidade na qual está sendo desenvolvida. Dentre seus objetivos estão: contribuir para a formação integral do indivíduo, potencializar o crescimento pessoal, a consciência de cidadania, possibilitar a real inserção na sociedade e a transformação da realidade social.

É importante frisar que essa abordagem de educação não pretende substituir a Educação Formal, mas sim, interagir com ela na direção de uma sociedade educadora. É promovida por meio de programas sociais com foco em diferentes áreas do conhecimento, que vão desde os esportes até os projetos socioculturais, entre outros.

Nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem teatral, por meio da arte e da educação, geralmente, está inserido no campo dos projetos socioculturais. Muitas são as possibilidades, os formatos, as ideias e culturas que compõem o fazer teatral.

O teatro apresenta outros olhares sobre a sociedade e sobre as relações interpessoais, sendo um potente instrumento de transformação social. É uma manifestação artística que possui alto grau de potencialização de habilidades humanas. Dentre elas, o foco, a comunicação, as relações sociais, a criatividade, a imaginação, a inteligência, a autoestima, o senso crítico, tendo em vista suas mais variadas referências culturais, metodologias, técnicas e abordagens.

A experiência da universidade me proporcionou o contato com mestres como Paulo Freire e bell hooks, essenciais para elaborar conexões com o trabalho que desenvolvi nos projetos socioculturais, por meio da arte e da educação.

Nessa perspectiva, esses encontros abriram as janelas das reflexões sobre as possibilidades de um ensino e aprendizagem que buscam transgredir o modelo convencional de uma educação nos moldes da “educação bancária”. Conforme o mestre Paulo Freire (1987, p. 37), esse modelo de educação é utilizado como um

instrumento de opressão, compreendido como mero mecanismo de depósito de conteúdos, desconectados da realidade. Impondo aos estudantes a passividade, impedindo a conscientização e o desenvolvimento do senso crítico sobre sua atuação no mundo, como também, sobre a história da humanidade que, na maioria das vezes, é contada a partir da lógica da colonização ocidental, em nosso país.

A pedagogia engajada, segundo bell hooks (2017), dá ênfase ao bem-estar e, necessariamente, valoriza a expressão do estudante. Porém, professores também são chamados a partilhar, ou seja, todos devem atuar a fim de romper com as hierarquias em sala de aula.

Desse modo, para que o aprendizado seja profundo, com consciência e engajamento crítico, é preciso ensinar de maneira a proteger e respeitar as almas dos estudantes. A pedagogia engajada tem como um de seus paradigmas, a necessidade da sala de aula ser um lugar de entusiasmo e vontade pelo conhecimento. Sendo assim é preciso ter como foco a criação de estratégias pedagógicas nas quais todos os agentes da educação sintam entusiasmo, alegria e prazer em estar em sala de aula, para que se possa construir e produzir sentidos e conhecimentos com base na valorização de nossos modelos ancestrais.

A jornada é longa rumo a uma educação que privilegie a pesquisa e a prática de nossos saberes e nossas culturas tradicionais. As classes populares, que na sua maioria dependem dos serviços públicos, são inseridas na condição de subalternizadas e marginalizadas em termos educacionais.

Nesse sentido, a ampliação de projetos socioculturais nas escolas e nas comunidades é de fundamental importância. Esses projetos promovem os mais diversos tipos de atividades artístico-pedagógicas e culturais incluindo variadas linguagens como o teatro, música, dança, hip hop, grafite, desenho, capoeira, rádio comunitária e leitura, dentre tantas outras. Oficinas de cidadania, de reciclagem, de esportes, todas de acordo com a demanda de cada comunidade e com foco na transformação social.

É importante frisar que a criação e a execução de políticas públicas direcionadas à educação e à cultura, num país tão marcado pelas desigualdades sociais promovidas pelo colonialismo, faz toda a diferença na vida de muitas pessoas. Tanto no que concerne ao desenvolvimento de suas habilidades e competências

como a consciência de si, de sua relevância na sociedade e poder de emancipação em suas mais variadas expressões e direções.

Segundo o pesquisador e pedagogo, doutor em Educação, aprendiz de capoeira e curimba, Luiz Rufino (2019, p. 11), a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, logo, é uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário.

As reflexões suscitadas na Pedagogia do Caldeirão perpassam todas essas questões e, sob esse prisma, se faz necessário congregiar uma visão mais alargada no âmbito da educação. Contudo, um ingrediente especial dessa alquimia no caldeirão da *professora-bruxa* é refletir sobre alguns elementos do ensino-aprendizagem da linguagem teatral misturados com a relação do teatro e da educação em seus diversos aspectos e complexidades.

Neste trabalho serão compartilhadas algumas experiências nas quais o teatro, por sua característica transgressora dentro e fora das escolas, provoca estranhamentos e encantos, atravessa as fronteiras de uma educação alicerçada e legitimada sob um paradigma colonialista e suas lógicas produzidas na dominação do ser, do saber e poder (Rufino, 2019), que deve ser descolonizado para que possamos exercer a educação como prática emancipatória.

Mas como? De que modo atuar na docência para potencializar a emancipação das pessoas a partir da arte e da educação? A pensar nos meus movimentos em projetos socioculturais ao longo de treze anos, acredito que devemos atentar para fatores como: descolonizar nosso pensamento fortemente arraigado na cultura do invasor europeu; resgatar e valorizar nossa ancestralidade privilegiando a pesquisa acerca de nossas culturas populares; primar pela comunicação não violenta e por relações tecidas segundo uma ética amorosa, que pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente, conforme bell hooks (2021, p. 124):

O compromisso com uma ética amorosa transforma a nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver. Em grande e em pequenas escalas, fazemos escolhas baseadas na crença de que a honestidade, a fraqueza e a integridade pessoal precisam ser expressas nas decisões públicas e privadas.

Por fim, gostaria de dividir algumas das perguntas geradoras de reflexão suscitadas neste trabalho. São questões complexas visto que o espaço da sala de aula é muito dinâmico e está sob constantes atravessamentos de diversas ordens. Porém, sendo a educação um ato de responsabilidade com o outro, penso que é preciso, cada vez mais, desconstruir alguns paradigmas de ensino e aprendizagem baseados na orientação colonialista. Seguem as questões:

1. Como a sala de aula pode ser um espaço-tempo onde não sejam reproduzidos sistemas de opressão e de violência?
2. Como a docente pode atuar para promover o entusiasmo a vontade e a curiosidade das e dos estudantes na construção do conhecimento?
3. Como atuar para a descolonização do pensamento para enfrentar o racismo, o sexismo, a violência contra a comunidade LGBTQIA+, o patriarcado, a misoginia e o machismo, em sala de aula, por intermédio do ensino das artes cênicas?

O trabalho também lançou foco para outras práticas pedagógicas possíveis que pretendo pesquisar e praticar, com bases na descolonização da educação, na pedagogia das encruzilhadas, na pedagogia feminista, na busca por uma pedagogia das artes cênicas com o olhar voltado para comungar com as culturas tradicionais.

Aula de Teatro é Ritual | Elementos e intersecções

Existe muito poder no teatro, no ato de recitar as falas de uma peça ou ritual – especialmente nos casos de antigos rituais, reproduzidos vezes sem conta na antiguidade; a simples repetição dessas palavras funciona como uma invocação aos espíritos ancestrais. Quanto mais interativo, mais poderoso, pois todos acabam se envolvendo.

Orr, 2002.

Ritual é um meio de comunicação, uma linguagem de palavras, gestos e símbolos. É um intervalo de tempo, é uma maneira de promover transformações e consciência de nós mesmos e de fortalecer conexões com o mundo.

Este trabalho opera na perspectiva de que orientar uma aula de teatro é como mediar um grande ritual: muitas pessoas empenhadas em vivenciar um processo artístico-pedagógico, engajando a corporeidade, experimentando sensações

individual e coletivamente, tudo em relação, com o espaço, com as outras pessoas, com as músicas e sonoridades, com as narrativas apresentadas e com as que surgem a partir dos diálogos entre as participantes de tal encontro “no aqui e agora”, que tem início, meio e fim.

O teatro é uma linguagem artística inerente à humanidade desde tempos imemoriais. Permito-me não referir que o teatro surgiu na Grécia, como orienta a tradição ocidental, pois estaria desconsiderando a história das dramatizações e representações criadas por outros povos, como os africanos e os originários, das Américas, por exemplo. Conforme Zeca Ligiéro (2018, p. 02):

As sofisticadas formas teatrais eruditas e/ou populares desenvolvidas na Ásia, na África e nas Américas anteriormente à chegada do colonizador, ou contemporâneas a esta época, foram consideradas primitivas ou expressões cênicas insignificantes. Infelizmente, elas permanecem até hoje desconhecidas pela maioria dos estudantes de teatro do Ocidente. Procuremos aqui pensar o teatro como um fenômeno que pertence a toda a humanidade e que acontece simultaneamente em diversas civilizações com estéticas complementares, envolvendo as narrativas épicas e dramáticas, o canto, a dança, a cenografia, o figurino.

O fazer teatral nos permite ampliar, de modo lúdico, a percepção sobre o outro e sobre o ambiente em que vivemos por meio de suas representações e dramatizações. Tem dimensão libertária e função social. Desenvolve habilidades como foco, atenção, noção de espaço e a consciência corporal. Desperta o sensível, a memória, a criatividade e a imaginação e muitas outras competências em níveis individual e coletivo.

Todavia, em geral, sob a ótica da organização da escola convencional, mobiliza conteúdos, procedimentos e relações de ensino e aprendizagem transgressoras em comparação às outras áreas do conhecimento.

Um aspecto que revela essa afirmação é a quebra da relação de hierarquia estabelecida em uma sala de aula convencional, onde, geralmente, os estudantes permanecem limitados em suas cadeiras e mesas, virados para frente em filas, observando o professor, que detém o poder da palavra e do conhecimento.

Não quero afirmar com isso que a sala de aula deva ser um espaço desorganizado e permissivo, onde cada estudante pode fazer o que quiser. Mas acredito que é possível criarmos estratégias pedagógicas que promovam mais acolhimento e

integração entre os estudantes e o docente. Conforme hooks, na pedagogia engajada a educação atua como prática da liberdade, de modo que o currículo e as aulas não reforcem nem reproduzam os sistemas de dominação.

Dessa maneira, em paralelo ao *ethos* da sala de aula convencional temos a sala de aula de teatro. O ideal para a ritualística do teatro é ter o espaço vazio, sem as classes e as cadeiras, para a preparação corporal em sentido global, através da realização de alongamentos, aquecimentos. São promovidas atividades que visam integrar e despertar a capacidade expressiva dos estudantes. Sensibilizações sensoriais e cognitivas, exercícios de improvisações, entre outras possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos do teatro. Na aula de teatro, muitas vezes, falamos bem alto, rimos às gargalhadas, emitimos sons extra cotidianos entre outras infinitas possibilidades de desenvolvimento global da expressividade humana.

Contudo, se formos pensar no contexto da maioria das escolas da Rede Pública de Educação Básica, com raras exceções, elas não oferecem condições ideais para o desenvolvimento da construção de conhecimento em teatro. Tanto no que tange aos aspectos de estrutura física quanto ao entendimento acerca das práticas pedagógicas desse componente curricular. Para Vera Santos: a prática do teatro deve ser compreendida como mais um instrumento de ação sobre a realidade, que passa a adquirir novos significados através da construção coletiva de um discurso estético e ético que inclua a todos.



INGREDIENTE 01 | Educação Popular

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam os processos pedagógicos. A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula.

hooks, 2017.

As minhas primeiras experiências, como professora de teatro, aconteceram no terreno da Educação Popular, por meio de trabalhos como arte-educadora,icineira, facilitadora, educadora social, em projetos socioculturais. Durante essa trajetória, tive a oportunidade de trabalhar em diversas comunidades e em escolas da Rede Pública de Ensino. Desse modo, logo que iniciei minha trajetória no teatro, como afinanda, passei a interessar-me pela ideia e possibilidade de eu ser uma icineira também! De conduzir e orientar uma oficina/aula-ritual de teatro.



Foto: Aline Ferraz | Projeto TeAção

Além disso, acredito que a potência de transformação social através das conexões entre projetos artísticos, de variadas linguagens com a Educação, inseridos no contexto das políticas públicas da Assistência Social, é essencial em comunidades com situações de vulnerabilidade social.

Os relatos que seguem são sobre algumas das experiências que vivenciei no terreno da Educação Popular, em projetos de fundamental relevância no sentido de promover atividades artístico-pedagógicas que primam por desenvolver as capacidades socioemocionais; habilidades como foco, empatia, autoconhecimento e autoestima, conscientização social, entre outras, no turno inverso ao da escola, atendendo crianças e adolescentes em espaços de referência em diversas comunidades periféricas do município de Porto Alegre.

Em torno do ano de 2010, quando iniciei o trabalho no meu primeiro projeto social, o Projovem Adolescente. A cidade vinha de uma cultura de projetos desenvolvidos na rede da Assistência Social, articulada às Artes e à Educação. A partir do convívio com pessoas que trabalhavam nesses locais e com os educandos, percebi a importância daqueles espaços para aqueles grupos sociais. As crianças e os adolescentes muitas vezes realizavam suas únicas refeições do dia na escola e, no projeto, tinham a possibilidade de estar em local seguro, enquanto seus responsáveis estavam no trabalho.

De modo geral, os projetos socioculturais demandam equipes interdisciplinares de profissionais, nas áreas da psicologia, da educação, da arte, da saúde, da assistência social, e isso garante um trabalho profundo de combate às violências e de garantia de direitos humanos nas comunidades. Tive o privilégio de iniciar minha formação docente no âmbito da Educação Popular, nesses espaços de resistência, e foi a partir deles que percebi a responsabilidade de qualificar meu trabalho e minha pesquisa artístico-pedagógica para atuar juntamente aos estudantes na construção de saberes, na produção de conhecimento.



Foto: Aline Ferraz | Projeto TeAção

1.1. Programa de Descentralização da Cultura

O Programa de Descentralização da Cultura foi implementado na cidade de Porto Alegre pela gestão do governo municipal do prefeito Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1994, tendo como inspiração o projeto Teatro como Instrumento de Discussão Social (1988), do grupo Ói Nós Aqui Traveiz, cujo foco é a realização de oficinas de teatro em bairros da periferia de Porto Alegre.

O Descentralização da Cultura ofertou oficinas de teatro, literatura, dança, capoeira, artes visuais, entre outras, promovendo o contato e a participação ativa da população com as linguagens artísticas e com a gestão cultural em suas comunidades. Além disso, constituiu um espaço de trabalho protagonizado por diversos artistas de distintas linguagens artísticas categorizadas através do edital de seleção dos projetos artístico-pedagógicos.

No ano de 2014, assumi a função deicineira de teatro junto à ONG Tinga Reciclagem Digital, localizada na Restinga Velha, bairro Restinga, administrada por Vanderléia Santos, a Vandinha, mulher de extrema força e protagonismo naquela comunidade.

A sede da ONG ocupava a própria casa de Vandinha, que fora adaptada para o atendimento de crianças e adolescentes das proximidades, e para o oferecimento de atividades no contraturno escolar, mas de maneira independente. E eu atendia um grupo formado por crianças e adolescentes entre doze crianças de 06 a 12 anos de idade, com o qual me encontrava semanalmente.

Naquele período, Vandinha também se dedicava a construir relações para obter o convênio com a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), para formalizar o estabelecimento de um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), o que se deu no ano seguinte, 2015, quando, a seu convite, passei a atuar como Educadora Social do projeto Criando Cultura Construindo Sonhos.

Nos primeiros dias iniciei a oficina como de costume, propondo alongamento corporal dos participantes, dispostos em círculo, caminhadas pelo espaço e jogos, bem como eu havia aprendido, mas o resultado foi extremamente caótico. Naquela mesma época eu estava aprendendo a trabalhar com papietagem, uma técnica de colagem, que consiste em aplicar várias camadas de jornal picado com cola, para

criar as mais infinitas formas. Através de uma pesquisa na *Internet*, encontrei uma boneca feita com essa técnica e tive a ideia de criar fantoches com a turma. Foi um processo maravilhoso.



Foto: Vanderleia Santos | Descentralização da Cultura

Na aula seguinte, nos reuníamos em volta da mesa para trabalhar na criação dos fantoches a partir de materiais reciclados. Ali eu passava as instruções e ia auxiliando as crianças. Conversávamos sobre diversos assuntos, inclusive sobre construirmos uma narrativa coletiva a partir dos personagens criados por elas.

O nome da nossa dramaturgia foi: “Uma História sobre Amizade”. Ensaíamos algumas vezes, inserimos música e tínhamos também um pano brilhante pendurado numa corda de varal esticada, que utilizávamos como empanada do Teatro de Bonecos. O trabalho culminou com a apresentação da nossa história para crianças de uma creche da região. Ao final do projeto, cada criança do projeto ficou com seu fantoche.



Foto: Vanderleia Santos | Descentralização da Cultura



Foto: Aline Ferraz | Descentralização da Cultura

1.2. Circo da Cultura – Unidade Móvel

O Circo da Cultura – Unidade Móvel foi um projeto sociocultural, iniciado em 2011, em parceria entre a Secretaria Municipal de Cultura (SMC), a Fundação de Assistência Social (FASC) e a Associação Rede do Circo, que teve como público-alvo crianças e adolescentes atendidas pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de

Vínculos (SCFV) de quatro Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Porto Alegre: Restinga, Bom Jesus, Norte e Lomba do Pinheiro.

O Projeto Circo da Cultura – Unidade móvel foi uma experiência inovadora em relação à noção de “artista-docente”, assim como, na proposta metodológica a ser desenvolvida com o público atendido pelo projeto.

Na edição de 2015, na qual trabalhei a temática já havia sido escolhida ao final da edição anterior pelos coletivos: a tragédia Romeu e Julieta – escrita entre 1591 e 1595, de Willian Shakespeare (1564-1616). Durante o período de “formação” da equipe de artistas-docentes, cada dupla de trabalho deveria apresentar um plano de trabalho abordando e desenvolvendo um planejamento artístico-pedagógico com a linguagem que desejasse, dentro do escopo das artes, como a música, o circo, o teatro, a dança, dentre outras. Ao final de seis meses, haveria a Mostra do Circo da Cultura, com apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos coletivos dos CRAS atendidos pelo projeto.

Nossos encontros aconteceram no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) Restinga, conhecido na comunidade como CECORES. A minha experiência no Programa Descentralização da Cultura inspirou-me a propor o nosso planejamento voltado para a criação de máscaras, com a técnica da papietagem. As atividades incluíam jogos com a utilização de máscaras, o estudo acerca dos desdobramentos da peça Romeu e Julieta, que partiu de uma breve apresentação para as turmas, incluindo o uso de máscaras para que as crianças e os adolescentes tivessem uma referência de processo artístico.



O trabalho do nosso coletivo culminou numa esquete musical com dois coros, um formado por Julietas, o outro, por Romeus, com as crianças e adolescentes portando as máscaras confeccionadas por eles e dançando uma breve coreografia.

Com essa esquete participamos da Mostra realizada ao final dos processos dos grupos envolvidos no projeto, num espetáculo cujo roteiro foi concebido a partir dos trabalhos em conjunto, que se apresentaram num cenário comum, onde as cenas aconteciam fluidamente, umas após as outras.

A Mostra do Circo da Cultura, que ocorreu no Teatro Bruno Kiefer, da Casa de Cultura Mário Quintana, tradicional casa de espetáculos porto-alegrense, propiciou um momento de encontro muito profundo e especial, no qual foi possível dimensionar a quantidade de pessoas envolvidas no projeto e estimar a extrema importância do trabalho artístico-pedagógico nas comunidades periféricas de Porto Alegre.

1.3. Projeto Conviver com Arte

Poderia o teatro expandir a percepção e transformar os processos de educação? E o principal: quem quer expandir sua percepção e se transformar? (...) Por que não brincar a docência? Jogar com o risco?

Perobelli, 2006.

O Projeto Conviver com Arte está em sua segunda edição e acontece na cidade de Guaíba/RS. Neste ano, as oficinas do projeto estão acontecendo na Casa de Cultura e Arte e no Colégio Estadual Augusto Meyer (PREMEM).

A Casa de Cultura e Arte é um espaço voltado para o desenvolvimento cultural e artístico, localizada no bairro Ermo, que promove oficinas de Teatro, Música, Dança, Artes Visuais e Audiovisual que acontecem no contraturno escolar. Atuo junto a estudantes de primeiro ao quinto ano das séries iniciais do Colégio Estadual Augusto Meyer, instituição de Educação Básica e Ensino Técnico da Rede Pública. A travessia é pelas águas nesse momento da jornada. Essa nova experiência entrou em minha vida em um momento ideal, de finalização do curso de Licenciatura em Teatro.

esses são alguns ingredientes desse caldeirão. Entretanto, há muitos outros que estão no campo das subjetividades individuais e coletivas e que se dão nas relações sociais, na sala dos professores, na sala de aula, no refeitório, com as funcionárias da escola, com as crianças, enfim, com toda a comunidade escolar.

Durante as duas primeiras semanas as oficinas aconteceram na sala de aula, com a presença das professoras titulares. Pois, a Sala do Audiovisual, espaço escolar

destinado para as oficinas, estava em reforma. Passamos por todo aquele processo exaustivo, comum entre profissionais do ensino de Artes Cênicas na escola, de arredar as classes e cadeiras para liberar espaço para a realização das atividades, e de lutar por espaços apropriados aos fazeres das disciplinas de Artes Cênicas. É claro que não é o ideal, porém, também pode ser vista como uma forma de transgredir a sala de aula convencional, onde os estudantes permanecem a maior parte do tempo sentados de frente para o pescoço do colega.

As três maiores turmas com as quais trabalho são compostas por vinte e cinco estudantes, em média. Expliquei aos estudantes e à professora titular que na aula de teatro tem conversa e barulho, há certa euforia dos estudantes por estarem em uma situação extracotidiana na sala de aula. Ao mesmo tempo, as crianças são bastante receptivas para participar das propostas.

Nesse sentido, fiquei me questionando o que poderia eu fazer para que os estudantes entendessem os conteúdos das aulas não apenas como brincadeiras aleatórias, e para que construíssemos uma relação com liberdade e autoridade, conforme Paulo Freire (2016, p. 46): “Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome”.

A contemporaneidade trouxe à baila diversas transformações na área da educação em relação às bases da autoridade docente, que passa ser considerada numa perspectiva democrática pautada numa relação horizontal entre professores e alunos. Para Freire não se trata de disciplinar os alunos, mas agir de tal modo que eles se autodisciplinem. Sob essa ótica o agir tende a ser inclusivo, equitativo, justo, com vistas a despertar a consciência crítica, desmistificadora e emancipatória dos atores sociais. A relação pedagógica correta possui natureza igualitária e supõe respeito mútuo e não é autoritária. Aos poucos estou aprendendo com as crianças como alcançar esse objetivo.

A primeira aula na tão aguardada Sala do Audiovisual aconteceu na terceira semana das oficinas. Sempre comento com os estudantes que prefiro não gritar para chamar a atenção da turma, quando há dispersão. Nessas aulas, as professoras regulares já não ficaram na sala comigo, exceto uma delas. Desenvolvi

o plano de aula em meio ao caos sonoro, num espaço bem maior do que a sala de aula, e que eu tinha que “dar conta” das crianças espalhadas pela sala.

Com o tempo, aprendi a fazer combinações prévias, ainda na sala de aula convencional dos alunos, onde eu os busco para irmos para a Sala do Audiovisual. Tenho aprendido também a orientar as turmas para o deslocamento em filas, variando a organização da fila para que todos se sintam contemplados, por exemplo.

Um fato muito interessante aconteceu quando um dos alunos, mais tímidos, do quarto ano se propôs a escrever pequenas histórias para serem encenadas pelos colegas. Essas histórias deram origem aos primeiros exercícios de improvisação que trabalhei com a turma. Combinamos que, dessa primeira vez, eu iria dividi-los em quatro grupos de cinco pessoas. Já, no próximo exercício de improvisação, eles poderiam dividir-se entre si. Distribui uma história para cada grupo e instruí que poderiam adaptar a história da forma como considerassem necessário. Foi um exercício bastante produtivo.

Finalizo esse relato comentando sobre outro aprendizado que tive durante essas primeiras semanas, tal seja, a eficácia pedagógica do estabelecimento de códigos com as crianças. Por exemplo: combinei que toda a vez que eu falar “posição do ator e da atriz”, eles deviam parar tudo o que estivessem fazendo e assumir a posição neutra ou posição inicial, que é uma maneira do ator indicar a não ação na cena, como também, o corpo em estado de atenção antes de iniciar a ação ou o término da ação. Essa posição corporal se dá da seguinte maneira: coluna ereta, joelhos levemente flexionados, olhar no horizonte, braços soltos ao longo do corpo e o quadril encaixado.

Um outro código foi estabelecido para chamar atenção dos alunos em relação ao tumulto e ao barulho gerados pela necessidade de interagir e conversar, inerentes às aulas de teatro, mas que podem atrapalhar a concentração e a entrega dos alunos às atividades propostas. Assim, nos casos, de tumulto ou barulho extremo, passei a bater palmas ritmadas, que eram seguidas pelos alunos, até que a turma toda retomasse a atenção ao trabalho.

As filas já estão caminhando mais organizadas, a chegada e a saída da Sala do Audiovisual, também. Os estudantes se adaptaram ao formato do ritual da aula de

teatro. É muito interessante perceber que houve um entendimento, por parte dos estudantes, sobre os procedimentos e conteúdos da linguagem do teatro. Como, iniciar com todos em círculo, respirando juntos e realizando o alongamento das articulações. Dentre as atividades mais cotadas: jogos ritmados envolvendo música e percussão corporal, a criação de imagens corporais a partir da observação de fotografias e, claro, as improvisações de pequenas cenas.

Estes dispositivos de aprendizagem foram essenciais para desenvolver os conteúdos da linguagem teatral em comparação com as primeiras aulas. Nas quais os estudantes não sabiam muito bem como agir e, ainda precisavam romper as barreiras da timidez. Porém, nas últimas aulas, a maioria deles já se organizava para o trabalho, organizando o espaço, os grupos e sugerindo atividades que gostariam de realizar.

Dessa maneira, foi possível observar que em poucos encontros os estudantes já haviam adquirido um repertório de jogos e de exercícios. Aprenderam sobre o comportamento da plateia de observação e atenção em relação aos colegas que estão apresentando seu trabalho. E, além disso, o desenvolvimento do senso crítico e a análise dos trabalhos, envolvendo os elementos e técnicas da linguagem.



INGREDIENTE 02 | A Universidade

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire, 2016.

No ano de 2016 ingressei na universidade por vias do edital do Ingresso de Diplomado. A escolha para a habilitação em Licenciatura em Teatro foi consciente. Conforme já mencionado, a utopia da transformação social por meio da arte e da educação e o trabalho como arte-educadora em projetos socioculturais impulsionaram-me e potencializaram meu desejo de inserção nas escolas de Educação Formal, como professora de teatro ou de artes.

O ingresso na universidade qualificou meu trabalho como *professora-pesquisadora-artista-mulher-bruxa*. Acredito que todas as disciplinas foram de extrema importância para minha formação em sentido global. Aprendizados técnicos, pedagógicos, teóricos e práticos. No terreno do teatro no da educação, por meio das disciplinas da Faculdade de Educação (FACED).

Inclusive, a origem deste trabalho deu-se, na disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro, que cursei em 2021, ainda na pandemia de covid-19 e ministrada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Na ocasião da disciplina a professora Vera solicitou que elaborássemos um Memorial Artista Docente, em audiovisual, segundo a percepção e a linguagem de cada estudante acerca de seus processos artísticos e pedagógicos. E a pergunta: “O que é uma professora, senão uma bruxa?” foi o ponto de partida desta jornada.

Outra disciplina a ser destacada chama-se Encontro de Saberes, organizada por um coletivo de professoras do Instituto de Artes/ UFRGS, que se propõem a promover o contato dos discentes com mestres e mestras da cultura popular, de saberes tradicionais e ancestrais. Através da disciplina tivemos a oportunidade de ir à Aldeia Mbya Guarani Flor da Terra, em Barra do Ribeiro (RS) e ao Assentamento Filhos de Sepé, em Nova Santa Rita (RS), por exemplo.

Além das disciplinas cursadas, a experiência como bolsista, extremamente necessária para a permanência de muitos estudantes na universidade, foi decisiva no meu processo de formação.

O acesso ao Programa de Bolsas possibilitou-me trabalhar em diversos espaços, como escolas de educação formal, em projeto de educação popular e movimentos sociais, com produção cultural, com a monitoria de professores de teatro, à distância, em função da pandemia de coronavírus, com as Danças Ciganas, com grupos de mulheres. Fui bolsista desde que ingressei na universidade em diversos projetos.

Nos subcapítulos seguintes descrevo, em linhas gerais, duas dessas experiências altamente significativas para a minha formação docente e que tive o privilégio de participar por intermédio da universidade: o Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Projeto de Extensão de Iniciação às Danças Ciganas, da Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança (ESEFID).

2.1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)



Foto: Jecelaine Warth | PIBID QuizTrágiko T.91

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Ministério da Educação, tendo por objetivos articular as licenciaturas com a prática do ensino e aprendizagem nas escolas estaduais e municipais da Rede Pública de Educação Básica. Busca, dessa maneira, a melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da

média nacional, bem como a capacitação de licenciandos para atuarem na realidade escolar.

O PIBID/UFRGS é um programa da CAPES que visa a formação de professores e se constitui em estratégia para fomentar a valorização da formação inicial de professores, com ênfase nos primeiros anos da graduação. É composto por diversos subprojetos, de acordo com as áreas do conhecimento disponíveis nas licenciaturas.

Ocorre por intermédio da disponibilização de estágios nas escolas estaduais e municipais inscritas. A participação no PIBID foi de fundamental importância na minha formação docente. Fui bolsista em dois subprojetos: Teatro, coordenado pela professora Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Artes e Letras, coordenado pela professora Dra. Marília Raquel Stein.

No subprojeto Teatro, Edição 2017, as atividades dos bolsistas eram: participar das reuniões semanais entre a professora coordenadora, a professora supervisora da escola e demais bolsistas, com a finalidade de compartilhar as experiências das práticas docentes nas escolas de atuação; elaborar propostas pedagógicas em consonância com o trabalho realizado pela professora da escola; e participar do Seminário Institucional do PIBID, que acontece semestralmente.

Nos primeiros dois dias na sala de aula, a proposta era observar a turma para identificar possibilidades de intervenção pedagógica de acordo com o que está sendo trabalhado; e, a partir de uma conversa com a professora supervisora, planejar a atividade proposta pela bolsista. No meu caso, acompanhei uma turma, da Escola Estadual Marechal Floriano Peixoto, que estava criando uma música para apresentar em um evento da escola.

No Seminário Institucional “PIBID em Movimento: Trânsitos e Mixagens na Formação Inicial e Continuada da Docência” (2017), trabalhei na organização da performance que havia sido pensada e criada para apresentar na Feira de Ideias do Seminário, assim como, na atividade proposta pela equipe, que era uma oficina de teatro aberta à comunidade acadêmica.

A experiência da performance resultou em um artigo chamado: “Escambo de ideias: ações performáticas colaborativas do subprojeto Teatro”, publicado no livro do Seminário, em parceria com a professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Esse primeiro contato com a realidade da escola, com os estudantes, a partir da perspectiva de discente de licenciatura, com todo o subsídio da coordenação do subprojeto Teatro e da professora responsável na escola foi bastante enriquecedor para a minha pesquisa docente. Mesmo já tendo trabalhado com coletivos de crianças e de adolescentes em projetos socioculturais anteriormente, a prática do ensino de teatro, como disciplina na escola ainda era novidade para mim. Foi muito importante poder observar a didática da professora e como ela se relacionava com a turma.

Nessa escola percebi, mais uma vez, a necessidade de contar com um espaço amplo e livre de classes e de cadeiras, essencial para que a corporeidade se desenvolva a partir de exercícios e de jogos. Na falta de uma sala minimamente adequada às necessidades das aulas de teatro, ocupávamos uma sala onde havia alguns instrumentos musicais, ou a sala de vídeo, quando disponíveis, ou permanecíamos na sala de aula. Ambos os casos geravam grande dispersão e perda de tempo, seja pelo deslocamento de um espaço a outro, seja pela necessidade de organizar as classes e cadeiras no início e no término da aula.

Após o intervalo, tínhamos que ir à sala principal, pegar as mochilas e, somente depois nos deslocávamos para a outra sala. Chegando à outra sala, era preciso que os estudantes se acomodassem e tentassem resgatar a concentração, para então iniciar a aula.

A participação no Seminário Institucional do PIBID foi uma experiência de muitas trocas com “pibidianos” de outras áreas do conhecimento bem interessantes. O modo como foi estruturada a performance “Escambo de Ideias: ações performáticas e colaborativas do subprojeto Teatro” interligou ações performativas com temas suscitados e discutidos nas reuniões da equipe do subprojeto Teatro relacionadas de alguma maneira com a pedagogia do Teatro e com conceitos referentes à Performance.

A segunda inserção no PIBID deu-se no Subprojeto Artes e Letras, Edição 2019, sob a coordenação da professora Dra. Marília Raquel Stein, junto a estudantes do

Instituto Estadual Gema Angelina Belia. Da mesma forma, tínhamos reuniões semanais entre as integrantes da equipe para compartilhar as experiências em sala de aula e planejamentos.

Nessa escola trabalhei em parceria com a professora Jecelaine Warth, de Língua Portuguesa. No primeiro semestre fui bolsista em duas turmas do oitavo ano e, quando cheguei, a turma estava lendo um conto de terror. Uma das minhas tarefas era preparar uma apresentação teatral relacionada àquela história para a inauguração da reforma de um espaço cultural dentro do terreno da escola, que a comunidade escolar havia conseguido realizar. Conversamos sobre a história do livro e a turma optou por criar seu próprio roteiro, inspirado no tema de terror. Tudo com o aval da professora supervisora. Isso nos levou a descobrir algumas histórias, como lendas urbanas da própria escola.

Foi um processo bastante desafiador. Assim como na maioria das escolas, ainda não havia um espaço adequado para a ritualística da prática teatral, assim, as aulas alternavam-se entre a sala de aula convencional, com os desafios organizacionais de sempre, e a sala de vídeo – deveras disputada pelas outras disciplinas.

Um fator muito relevante é que no Instituto Gema não havia aulas de teatro – segundo os estudantes, a “matéria de Artes era “desenhar”. A maioria dos alunos com quem trabalhei nunca tinha assistido a um espetáculo teatral, o que evidencia a precariedade no oferecimento de atividades de teatro no meio escolar. Relacionado a isso está a carência de docentes especializados em teatro nos quadros funcionais das escolas públicas.

Uma das turmas tinha uma característica mais pró-ativa. Nos organizamos em comissões de trabalho: cenografia e elementos, dramaturgia, atuação e sonoplastia. O grupo que escreveu a dramaturgia e atuou foi bem comprometido com a proposta. Os seus integrantes escreveram uma história que misturava elementos fantásticos com a vida real e também de terror e dividiram as personagens. Assim, conseguíamos ensaiar mais objetivamente a história. As estudantes memorizaram as falas e o desenho das cenas. As outras comissões não funcionaram tão bem assim.

Nessa turma havia uma estudante com diagnóstico de deficiência intelectual. Ela sofria *bullying* e era excluída na turma. Lembro que ela quase nunca falava nada.

Mas acontece que ela quis participar do exercício cênico, como atriz, o que demandou uma atenção particular na hora dos seus deslocamentos e falas, que precisaram ser orientados por mim. Foi necessário muito “jogo de cintura” para lidar com os estudantes nesses momentos, pois se irritavam com a colega por ela esquecer as falas, enfim, muitas conversas para que eles passassem a aceitar a colega com toda a sua especificidade no grupo.

Não posso deixar de comentar sobre uma conversa informal que tive com a aluna e sua mãe na parada de ônibus, após o trabalho na escola. Começamos a conversar e a mãe dela contou-me um pouco da rotina delas, em casa. Isso me levou a perceber que, apesar do seu diagnóstico, a menina assumia tarefas necessárias para a sobrevivência, como cozinhar, por exemplo, e também fazia “coisas de adolescente”, como ficar por horas no quarto ouvindo música. Essa conversa me fez refletir sobre a falta de estrutura das escolas para incluir as pessoas na aprendizagem, implicando desde o tratamento que as pessoas com algum diagnóstico de deficiência intelectual recebem dos colegas, até mesmo uma metodologia pedagógica de ensino-aprendizagem diferenciada, e como, geralmente, os professores são despreparados e solitários em sala de aula para “dar conta” desse amplo leque de diferenças reunidas.

No dia das apresentações, na inauguração do espaço cultural, lá estávamos nós, apresentando nossas duas esquetes. Improvisamos uma estrutura possível para as apresentações, com cortinas de TNT preto. Os colegas que não estavam participando da encenação colocaram-se na posição de trabalho em equipe, para ligar e desligar a luz, para acionar o som, enfim, me chamou a atenção o senso de comunidade que surgiu ali no momento das apresentações. Todas e todos atentos para executar suas tarefas e para auxiliar no que fosse necessário.

Após o retorno das férias, iniciando mais um semestre letivo, fui contemplada com uma turma do nono ano, ainda em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa. A matéria estudada seriam as tragédias gregas... Fiquei meio preocupada com relação à abordagem que poderia utilizar para trabalhar esse assunto com a turma. No dia em que a professora introduziu a matéria, através do livro didático distribuído pelo governo para as escolas, foi uma enorme algazarra entre os estudantes. Em função dos nomes diferentes, das esculturas com os corpos nus,

entre outras obras de arte, como pinturas e desenhos, onde as personagens das tragédias aparecem, muitas vezes, com os corpos expostos.

O objetivo da disciplina de Língua Portuguesa era trabalhar as tragédias gregas, seu contexto histórico e sua contribuição basilar na constituição do pensamento eurocêntrico ocidental. Estabelecemos paralelos com os tempos atuais, a partir de algumas histórias, como por exemplo, o papel a que foram submetidas as mulheres, como moeda de trocas, através do casamento. Além disso, essas são matérias que estão no conteúdo programático da série em questão. E, em se tratando das linguagens artísticas que caem no vestibular e em concursos, as tragédias gregas são temas bem possíveis de “cair nas provas”!

A professora Jecelaine e eu fizemos uma boa parceria. Ela gostava das ideias que eu propunha e eu trabalhava nas propostas a partir do conteúdo que ela estava desenvolvendo. Acredito que o espectro de noções que o teatro permite desenvolver, é infinitamente cheio de possibilidades. Por exemplo, estudar as tragédias gregas já é uma forma de entrar em contato com o teatro grego ocidental, com uma dramaturgia que determinou o fazer teatral durante séculos e ainda exerce grande influência nas reescritas dos mitos, nas referências das personagens. Nesse cenário, se formos pensar em elementos componentes do fazer teatral, como ler textos em voz alta em sala de aula é um grande desafio para muitos estudantes. Eu não havia trabalhado com essa turma ainda, e logo percebi que os estudantes começaram a demonstrar mais interesse nas tragédias quando eram estabelecidas as relações com os tempos atuais. Eu desconstruía o espaço da sala de aula convencional, com as classes e cadeiras enfileiradas e fazia uma meia lua. Escrevia no quadro um resumo sobre as histórias e seus contextos, sobre as personagens, enfim e, nós conversávamos sobre vários assuntos, a partir das tragédias.

Meu desafio foi elaborar uma proposta pedagógica de ensino que fosse interessante aos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, de maneira que eles apreendessem o conteúdo. Inspirada pelo livro “Gramática da Fantasia” (1973), de Gianni Rodari (1920-1980), criei um jogo chamado ‘QuizTrágiko : uma introdução ao estudo das Tragédias Gregas’, que teve por objetivo trabalhar, de maneira lúdica, as tragédias gregas.

A ideia de criar o 'QuizTrágiko' surgiu a partir da observação da aula da professora da obra *Jecelaine*, na turma 91, da Escola Gema Angelina Belia, onde fui bolsista de iniciação à docência. De acordo com o planejamento da escola, a programação do segundo semestre para a disciplina de Língua Portuguesa é o estudo das tragédias gregas. Sendo assim, criei o 'QuizTrágiko', como uma alternativa de trabalhar, de forma lúdica, o conteúdo das Tragédias com os estudantes.

Na semana seguinte deveriam vir para a aula com a Tragédia *Medeia* (Eurípedes) lida para iniciar as etapas do jogo. Porém, somente alguns poucos estudantes chegaram à aula com a leitura finalizada. Por esse motivo, precisei transformar a abordagem que havia planejado para aquela aula. Fui contando a história de *Medeia* e construindo o resumo no quadro, sempre incentivando a contribuição dos estudantes. São aqueles momentos do trabalho docente que exigem uma reprogramação com improvisação inspiradas em nosso repertório prático e teórico da linguagem teatral.

Contudo, apesar de muitos deles não terem lido o texto, o encontro com a turma 91 foi muito produtivo. Os alunos ouviram com atenção a história de *Medeia* sendo desvelada e participaram do 'QuizTrágiko' de maneira muito interativa. Foi uma experiência altamente positiva. O jogo *QuizTrágiko* foi uma experiência de ensino e aprendizagem que engajou os estudantes na matéria apresentada na forma de um jogo coletivo com a mediação da professora.

O 'QuizTrágiko: uma introdução ao estudo das Tragédias Gregas' tem como objetivo introduzir, de maneira lúdica, o estudo acerca das tragédias gregas com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto Estadual Gema Angelina Belia. Tem como metodologia a leitura prévia das tragédias, que serão pesquisadas ao longo de cinco semanas, sendo uma tragédia por semana. Os estudantes devem ser organizados em grupos e cada grupo ficará responsável pelo estudo de uma tragédia. As tragédias trabalhadas serão: *Medeia* (Eurípedes), *Édipo Rei* (Sófocles), *Antígona* (Sófocles), *As Bacantes* (Eurípedes) e *Prometeu Acorrentado* (Ésquilo).

A cada aula é realizada a apresentação da tragédia e então o jogo de perguntas conforme as Etapas 01 e 02. Respostas corretas correspondem a cinco pontos para o grupo e respostas incorretas não pontuam, porém, o grupo tem a possibilidade de recorrer à carta-desafio, caso o desafio seja cumprido o grupo pontua três

pontos. Os pontos são cumulativos. E, ao final da quinta semana é realizada a contagem. Em caso de empate, outra rodada de perguntas será realizada. O sexto encontro será destinado à avaliação que será realizada por meio de uma rodada de conversa sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A primeira etapa do jogo consiste em um resumo interativo realizado pela professora e pelos estudantes que, partindo da leitura prévia da tragédia, vão construindo o resumo juntos, no quadro que será apagado logo depois.

Para iniciar a segunda etapa é necessário que os estudantes estejam reunidos nos grupos de leitura. Um integrante do grupo sorteia uma carta-pergunta, lê em voz alta. O grupo tem 10 segundos para responder. Caso o grupo não acerte a resposta da carta-pergunta, escolhe uma carta-desafio. As cartas-desafio foram criadas como alternativas para o grupo pontuar no jogo, mas mais do que isso, são instrumentos de aprendizado acerca do conteúdo e de exercício de desenvolvimento de habilidades do fazer teatral, como a leitura de trechos do texto e de improvisação de cena.

2.2. Projeto de Extensão de Iniciação às Danças Ciganas

A dança nos uniu e nos abençoou

Explosão de amor, vida potente, sagradas mulheres.

A energia do meu amor pelo universo transborda pelos passos da dança

A cigana precisa de tempo... Para dançar, voar, brilhar-voar passarinho, dançar, cantar...

Ela precisa de tempo...

Transformação e liberdade!

Fluir entre névoas atemporais; parecendo solta num tempo/espço.

Voo de mil asas/ saias imponderáveis num salto libertário.

Enfim, ser projetada na dimensão dos sonhos.

Poesia Coletiva, 2023.

A vida apresenta muitas surpresas... E, no ano de 2023, tive a honra e o privilégio de ter sido selecionada como bolsista no Projeto de Extensão Iniciação às Danças Ciganas, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS, coordenado pela professora Cíntia Bueno Marques e pela professora Lisete Arnizaut Machado de Vargas.

No mesmo instante em que decidi me desligar dos projetos aos quais estava vinculada, acessei o Mural de Bolsas da UFRGS e lá estava a vaga disponível para esse projeto de extensão universitária, que tem por objetivo proporcionar autoconhecimento e despertar feminino a partir das Danças Ciganas.

O Projeto conta com aproximadamente cento e cinquenta alunas, compondo oito turmas, com encontros semanais de uma hora de duração. As técnicas variam de acordo com as culturas nas quais o povo cigano está inserido nos diversos espaços do mundo.

Sempre gostei muito de dançar, porém, nunca estudei qualquer modalidade de dança sistematicamente. Mas desde maio de 2023, quando iniciei o trabalho como bolsista do Projeto, um universo desconhecido vem se desvelando diante de meus olhos. O contato com essa linguagem artística, que é a dança, tem se revelado uma experiência muito potente em meu processo de construção do conhecimento, seja no que concerne ao aprendizado das danças ciganas, seja em relação ao aprendizado de práticas pedagógicas da dança para trabalhar com grupos de pessoas também no teatro. Afinal, estamos falando sobre as artes da cena.

Dessa maneira, é possível destacar alguns aspectos importantes nesse processo de ensino-aprendizagem em minha expressão discente de Licenciatura em Teatro, proporcionados pelo projeto de extensão em Danças Ciganas, tais como: experienciar o corpo na dança, aprender coreografias e músicas, dançar em coletivo, aproximar-me da cultura cigana, trabalhar com grupos de mulheres diversas, entre outros.

Ainda tive a oportunidade de participar de eventos de Dança Cigana, dançar em feiras, em escolas, em festivais, em encontros. O projeto também prevê a apresentação de um espetáculo no Salão de Atos da UFRGS, que, em 2023, foi intitulado *Pasión* e a participação das alunas no Baile Cigano – que acontece na ESEFID/UFRGS, no final do ano, com apresentação das coreografias trabalhadas com as turmas e com a presença de ciganos de etnia e toda uma ritualística com a fogueira e com a procissão de Santa Sara Kahli.

Desde que dei início à pesquisa @projetamatricentrica (2019), que será descrita no capítulo quatro deste trabalho, venho nutrindo o desejo de desenvolver vivências teatrais com grupos exclusivamente compostos por mulheres. Acredito

que o teatro tem uma função social, que é a sua potencialidade de conscientização para a transformação de formas de opressão e subalternidade em empoderamento e emancipação dos sujeitos, por intermédio de suas técnicas e práticas pedagógicas.

No entanto, apesar de algumas experiências no âmbito do fazer teatral com coletivos formados por mulheres, foi nesse Projeto de Extensão em Danças Ciganas que entrei, pelas frestas, no cosmos do trabalho com mulheres nas artes cênicas. Pode parecer estranho imaginar que essas cerca de cento e cinquenta mulheres tão diferentes que participam do projeto comungam de algo. Em algum momento, no decorrer de suas trajetórias, sofreram alguma forma de violência patriarcal. Assim como, realizar uma atividade coletiva que lhes dê prazer e satisfação pessoal torna-se transgressora, na medida em que é considerada uma atitude egoísta pela sociedade. Afinal de contas, onde já se viu uma mulher deixar de servir à família para ir dançar uma vez por semana?



Foto: Fernando Espinoza | Projeto de Extensão Danças Ciganas UFRGS 2023

INGREDIENTE 03 | Artes

3.1. @projetamatricentrica cena expandida



A *@projetamatricentrica cena expandida*, que teve início no segundo semestre de 2019, nasce a partir do desejo e da necessidade de chamar a atenção sobre o enfrentamento à violência de gênero por meio da arte e da educação.

A pesquisa autoral, prática e teórica, concentra seu foco de ação na esfera da elaboração de poéticas da atriz, de processos criativos e de intervenções artísticas, que se articulam e se desdobram em diferentes linguagens no caminho das proposições dos teatros feministas.

Tem como foco de atuação resgatar e desvendar as causas da violência de gênero interseccionada com raça/etnia, sexualidade e classe social e propor ações artísticas fundamentadas nas premissas do Teatro Performativo, que possam contribuir com a quebra desse paradigma de opressão e de morte institucionalizado pelo patriarcado colonial.

A pesquisa prioriza ressignificar, recontar e reescrever a história a partir das poéticas, das intelectualidades e das subjetividades das mulheres, utilizando as performatividades com viés feminista, sensibilizadas pelas questões que envolvem as mulheres, com foco no empoderamento sobre seus corpos e suas vidas.

Desse modo, a *@projetamatricentrica cena expandida* pretende ser lugar de pesquisa acadêmica e de prática artística articuladas, tanto no que concerne ao estudo sobre os acontecimentos históricos e sociais que levaram ao fenômeno do sistema patriarcal sob o ângulo do moderno-colonial e, suas terríveis consequências na sociedade, como na criação de poética da atriz, de processos

artísticos e de intervenções artísticas que operem no campo da tomada de consciência e de atitude perante as infinitas tentativas de invisibilização, de silenciamento e de dominação dos corpos-vidas das mulheres.

A primeira ação foi a confecção de um vestido de noiva, concebido como o disparador da proposta de intervenção. A segunda ação foi o ensaio fotográfico #abaixopatriarcado que, utiliza a metáfora da instituição do casamento patriarcal, para abordar a violência doméstica. A terceira ação foi a criação da esquete #nenhumaamenos, que foi apresentada no Teatro de Arena, em 08 de dezembro de 2020 – dia internacional de luta contra as violências e opressões praticadas contra as mulheres. A quarta ação foi a criação de *designs* gráficos a partir de aplicativos de fotos, disseminados e popularizados em função da pandemia de Covid-19. Devido ao necessário isolamento social, as atividades presenciais foram suspensas e, essa foi uma das maneiras de dar continuidade ao ativismo da @projetamatricentrica cena expandida. A quinta ação foi a inscrição do pré-projeto de pesquisa ProjetaMatricêntrica Ativismo e Poéticas de Re-Existências, para a vaga no curso de mestrado, que seria iniciado virtualmente, na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).



Foto: Temis Nicolaidis | @projetamatricentrica cena expandida

Ainda no período da pandemia, organizei uma oficina *on-line*, que chamei de ArteMatricentrica e, atualmente, a Oficina Tecendo Práticas de Liberdade | Oficina de Teatro para Mulheres. A oficina já realizou encontros com grupos de mulheres em parceria com a Casa Emancipa Restinga, no bairro Restinga (POA) e no Galpão Cultural, no Morro da Cruz, bairro Partenon (POA). E, tem como base teórica as premissas abordadas pela intelectual e ativista feminista bell hooks, em suas obras: “o feminismo é para todo mundo – políticas arrebatadoras” (2022); “Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade” (2017) e “tudo sobre o amor – novas perspectivas” (2021).



Foto: Jurema Alves | Tecendo Práticas de Liberdade



Foto: Jurema Alves | Tecendo Práticas de Liberdade

Considerações Finais

Teatro para expressar. Teatro para transformar. Teatro como instrumento para formar opinião, para aprender, para conhecer e discutir o ontem, o hoje, o amanhã. Teatro para manifestar, para gritar, para olhar “olho-no-olho”. Para descobrir, para trabalhar em coletivo, para ler, para criar, para reinventar. Para manter o corpo em movimento criativo. Teatro para pensar, para respirar, para viver. Para atravessar e ser atravessada por afetos, energias, sentimentos, emoções. Para construir relações mais autônomas. Arte para a Liberdade!

Aline Ferraz, 2016.

Esse caldeirão alquimicamente transmutou os ingredientes escolhidos para preparar essa poção específica: a Pedagogia do Caldeirão. Os ingredientes escolhidos foram a Educação Popular, os processos artístico-pedagógicos vivenciados e a experiência na universidade. A busca pelos ingredientes foi percorrida por estradas espiraladas. Com isso, aprendi que a construção dos conhecimentos não precisa acontecer em linha reta ou, somente a partir das metodologias legitimadas por tradições ocidentais eurocentradas.

As analogias realizadas na Pedagogia do Caldeirão conectando o arquétipo da bruxa com figura da professora e, o caldeirão, com a sala de aula, como instrumentos de transformação, têm a intenção de agir como dispositivos de reflexão sobre práticas artístico-pedagógicas, realizadas por intermédio de projetos socioculturais. Para, dessa maneira, buscar outras possibilidades de ação em sala de aula.

Dessa maneira, a jornada de iniciação e de construção da identidade docente, descrita neste breve diário caminha na direção de potencializar a criação de outras práticas pedagógicas para atuar na educação em geral, por intermédio da linguagem do teatro.

A Pedagogia do Caldeirão é uma alquimia de ingredientes da linguagem do teatro, relacionados ao ensinar e aprender em minha trajetória de *formação-ofício* docente. A bruxa está preparando a poção para o feitiço. As receitas descritas em seu livro são de diversas ordens.

Algumas foram resultados de trocas com outras bruxas. Outras foram dadas como presente, por mestras e mestres, outras ainda, foram intuídas e outras planejadas

conscientemente. E, também existem aquelas que virão a ser – que estão na esfera do devir. Algumas receitas cumpriram sua função, outras não.

O trabalho com o teatro foi o que me possibilitou ter a consciência de que existe uma ampla rede de Assistência Social, envolvendo diversas áreas do conhecimento. A aquisição dessa consciência possibilitou-se redimensionar a importância e a necessidade da atuação dessa rede diretamente nas comunidades, através de ações culturais e artísticas, e em escolas da Rede Pública de Ensino, através de processos formais de ensino e aprendizagem na área de Artes.

O trabalho em projetos socioculturais forneceu-me subsídios como, por exemplo, aprender a planejar oficinas e participar das dinâmicas de trabalho de equipes de educadores e, também, para entrar em contato com a rede de Assistência Social. Possibilitou-me trabalhar em escolas públicas da Rede de Educação Básica, e me fez compreender a função social da arte e da educação na promoção da conscientização para a emancipação dos sujeitos rumo à transformação social.

O meu percurso no universo do teatro, das artes e da educação, iniciou de trás para frente, como eu costumo dizer, em alguma curva da espiral. Por vezes, me perdendo nas curvas da espiral até compreender que a construção do conhecimento pode ser composta por diversas nuances e camadas. E, que esse paradigma colonialista e patriarcal em nossa sociedade é uma imposição, é a herança da colonialidade a qual fomos submetidos. Por isso, a necessidade da criação de outras estratégias pedagógicas na educação em geral.

Dessa maneira, o percurso na universidade, no curso de Licenciatura em Teatro foi de extrema relevância para qualificar meu trabalho artístico e pedagógico, de modo a fomentar e potencializar as habilidades sensoriais, cognitivas e relacionais das pessoas com as quais terei contato, por meio do fazer teatral.

Em contraponto construtivo, também me provoca a refletir sobre a necessidade de descolonizar nosso currículo cada vez mais, sem desconsiderar os avanços importantes nesse sentido. Com isso, não quero dizer que “deixemos de lado” os cânones do teatro ocidental e todas as suas contribuições. Mas que possamos focar nossos olhares em mergulhar profundamente nas águas de nossas ancestralidades para a (re)construção de sentidos e de conhecimentos, inspirados pelas sabedorias

dos povos originários e dos povos africanos que apresentam outras lógicas de compreensão sobre o mundo.

Por meio de minhas experiências pelas bordas, margens e frestas, por florestas, estradas, cachoeiras e mares, fogueiras e ventos, compreendo que o afeto e o amor são aliados potentes para o ensino e a aprendizagem de qualquer pessoa. Penso que uma ação para descolonizar padrões eurocêntricos é transgredir suas práticas em sala de aula. Então, me lembro de uma das importantes lições do mestre Paulo Freire, para quem “ensinar exige querer bem aos educandos”. E conecto-me com a lição da mestra bell hooks, que nos ensina que “o amor é uma ação política”.

O teatro na escola tem particularidades complexas em relação às outras áreas do conhecimento. Um exemplo comum é a falta de estrutura física na maior parte das instituições públicas de ensino, como uma sala de aula específica para o desenvolvimento fazer teatral. Outro exemplo são as visões engessadas de que a linguagem do teatro deve servir somente para organizar festividades e apresentações direcionadas pelo professor onde os estudantes são apenas reprodutores de um roteiro imposto hierarquicamente. Não se esgotam as questões acerca do teatro de suas interações nas escolas. Em sua constante e inevitável construção e desconstrução, a Pedagogia do Caldeirão, pretende refletir e atuar para a valorização do teatro como meio de intervenção no mundo, entre os estudantes da Educação Básica.

Nossas histórias importam! E esse fundamento é inegociável! Lutar contra o sistema colonialista e patriarcal requer atenção constante. É preciso conscientizar e parar de reproduzir as opressões e violências estruturais da cultura colonialista, racista e patriarcal. Acredito que como professora, é preciso atentar para a linguagem que está sendo empregada pelos grupos de estudantes e estar sensível aos afetos que envolvem as relações interpessoais. Que é importante elaborar estratégias para construir um espaço-tempo de ensino e aprendizagem que provoque entusiasmo na construção do conhecimento, que faça sentido para os estudantes e para a professora – pensando no microcosmo da sala de aula inserida em uma escola.

As temáticas suscitadas pela Pedagogia do Caldeirão para problematizar e aprofundar as reflexões sobre a formação docente, a valorização e a função social

da linguagem teatral, nos mais diversos territórios de ação, são relevantes, para criar possibilidades de intervenção no tecido social, para que o teatro possa assumir sua potência de reinvenção e transformação dos paradigmas de opressão e de dominação aos quais estamos submetidos.

Finalizo este Trabalho de Conclusão de Curso com o entendimento de que esse ciclo da JORNADA DE VOLTA PARA CASA finda para o início da próxima estação. Honro os ensinamentos, os encontros com as mestras e com os mestres. O mergulho no caldeirão das memórias foi uma espécie de movimento para o espaço interno, para saber das coisas de dentro, para despir-me das construções sociais baseadas em opressões de qualquer espécie. O caminho das professoras e das bruxas é diferente do comum. Sigo tecendo a teia, dançando a dança da vida. Pois a magia pede ação.

REFERÊNCIAS

AROLA, Ramon. **A Educação Social no Brasil: alguns desafios e armadilhas.** Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/revista_digital/numero_02/revista_digital_ed_02_1.pdf> Acesso: 15/09/2023, às 18h56.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<https://www.alex.pro.br/BNCC%20Arte.pdf>> Acesso: 27/11/2023, às 14h34.

DIP, Andrea. **“Ideologia de Gênero” no Disque 100, pode criminalizar os professores.** Disponível em: <<https://apublica.org/2021/12/ideologia-de-genero-no-disque-100-pode-criminalizar-professores-diz-pesquisador/>> Acesso: 16/12/2023, às 15h34.

ESTÉS, Clarissa P. **Mulheres que correm com os Lobos.** Trad. Waldéia Barcellos. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2018.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FRADE, Isabela; Rangel, Clarice; Alves, Daniele; Hennig, Isabel Regina; Pereira Renata; Rodrigues, Judivânia Maria. **Bruxa Artista Professora: três espectros do feminino enclausurado.** 23 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 10, 2023. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/121169>> Acesso: 18/11/2023, às 14h08.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Edição, RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª Edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Livreiro, 2017.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Trad. Bhuvli Libanio. 17ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2022.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

LAGES, Paula N. **Resistência Cultural. Problematizando uma experiência como oficina de teatro do Projeto Descentralização da Cultura na Vila Maria da Conceição em POA/RS.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Teatro/IA DAD UFRGS. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150864/001009650.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso: 10/10/2023, às 11h56.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado – história da opressão das mulheres pelos homens**. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LERNER, Isha. **O Tarô da Deusa Tríplice: uma jornada de autoconhecimento através dos arcanos maiores, dos chakras e do poder do sagrado feminino**. Trad. Carmen Fisher. 2ª Edição. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 2021.

LIGIÉRO, ZECA. (2018). **Outro Teatro: Arte e educação entre a tradição e as experiências performáticas**. REVISTA POIÉISIS, 13(19), 15-28. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/26913>> Acesso: 29/12/2023, às 18h54.

SANTOS, Vera Lúcia B. **“Memorial Artista Docente”** (2021-pandemia). Trabalho da disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro. Professora Vera Bertoni. Disponível em: <<https://youtu.be/u8ZdunYemVg>> Acesso: 17/11/2023, às 21h45.

MIRANDA, Maria Brígida de. **Colcha de Memórias: Epistemologias Feministas nos Estudos das Artes da Cena**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 33, p. 231-248, 2018. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103332018231>> Acesso: 29/12/2023, às 13h56.

ORR, Emma Restall. **Ritual: um guia para a vida, o amor e a inspiração**. Trad. Claudio Quintino. São Paulo: Editora Hi-Brasil, 2002.

PEIXOTO, Cleibiane Susi; Peixoto, Cleiliane Sisi; Loureiro, Luciana Costa. **Prática teatral para a educação das crianças – algumas contribuições pedagógicas**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 34, 5 de setembro de 2023. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>>, Acesso: 30/11/2023, às 9h56.

PEROBELLI, Mariene. **Formação de Professores: uma experiência teatral lúdica. Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. (org.) Narciso Telles. Campinas, SP. Editora Papirus, 2013.

PUPPO, M. L. de S. B. (2010). Para **desembaraçar os fios**. Educação & Realidade, 30(02). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>> Acesso: 20/12/2023, às 20h32.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

SANTOS, Vera Lúcia B. **Experiência Urbana e Conhecimento Teatral: romper limites e ampliar espaços**. Educação & Liberdade 30(02) 229-242. Disponível

em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12466>>
Acesso: 22/12/2023, às 14h04.

SANTOS, Vera L. B. dos. **Memorial Acadêmico: Uma trajetória docente ligada às Artes Cênicas e à Educação**. IA/UFRGS. Porto Alegre, 2022.

Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz. Disponível em:
<<https://oinoisaquitraveiz.com/>> Acesso: 10/12/2023, às 22h45.

WEBER, Jessica. **Uma Divindade na Encruzilhada do Mercado Público: conheça a história do Bará**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2020/12/uma-divindade-na-encruzilhada-do-mercado-publico-conheca-a-historia-do-bara> Acesso: 23/11/2023, às 20h09.