

O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz

Theatre in school and the building of a culture of peace

Ricardo Carvalho de Figueiredo¹

Resumo

O presente artigo discute a presença do teatro na escola como alternativa para a fomentar a cultura de paz. Para tanto, recorreu-se à literatura específica, tal como experiências de outros países latino-americanos a fim de problematizar como o teatro tem auxiliado no desenvolvimento de habilidades sociais, imprescindíveis ao convívio escolar. Em uma sociedade que cada vez mais estimula o êxito individual, o teatro na escola se mantém como um lugar de resistência, pois além de enriquecer a expressão e a comunicação, gera um sentimento de grupo e desenvolve a compreensão nas relações com o outro, enriquecendo as capacidades sociais de cada um, tão necessárias à formação integral da pessoa e à vida em sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro; cultura de paz; teatro na escola; habilidades sociais

Abstract

This article discusses the presence of theater in school as an alternative to foster a culture of peace. To this end, specific literature was used, as well as experiences from other Latin American countries in order to problematize how theater has helped in the development of social skills, essential to school life. In a society that increasingly stimulates individual success, school theater remains a place of resistance, because in addition to enriching expression and communication, it generates a feeling of group and develops understanding in relationships with others, enriching the social skills of each person, so necessary for the integral formation of the person and life in society.

Keywords: Theater pedagogy; culture of peace; school theatre; social skills

E-ISSN: 2358.6958

¹ Prof. Dr. Atuando na Graduação em Teatro e na Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ricaredo@yahoo.com.br

Minha aproximação com a temática

Desde 2014 tenho me aproximado do ensino de teatro argentino, através de contatos com a *Universidad Nacional de Tucumán* e *Universidad Nacional de Cuyo*. No ano de 2017 realizei um intercâmbio docente, proporcionado pela *Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)*, e, naquela ocasião, conheci mais de perto a política educacional em Arte da província de Mendoza, assim como a professora Ester Trozzo, pioneira na área de Pedagogia do Teatro naquele país.

No ano de 2019 dei início ao estágio pós-doutoral junto àquela universidade sob a supervisão da referida professora. Logo em uma das suas primeiras falas na disciplina Prática do Ensino do Teatro, da qual é a professora titular, Ester retomou questões que eu já havia me esquecido, enquanto professor de teatro do ensino superior: a relação da aprendizagem teatral no desenvolvimento das habilidades sociais, imprescindível ao convívio na sala de aula, assim como entre pares.

Junto à investigação de pós-doutorado, ingressei no projeto de pesquisa "*Aprendizajes teatrales en niños y adolescentes, facilitadores de procesos de integración social, respetuosos de la diversidad*" do qual têm como participantes outra professora da área de Pedagogia Teatral, estudantes da graduação em teatro, ex-alunos da graduação em teatro que atualmente são professores de teatro da rede pública de ensino no estado de Mendoza, tendo Ester Trozzo como a coordenadora do mesmo. O objetivo do projeto é refletir e colocar em evidência as possibilidades estratégicas que abarcam as aprendizagens teatrais no desenvolvimento das habilidades sociais de crianças e jovens no contexto escolar.

A partir de então, através de reuniões mensais, cada membro do grupo tem buscado, de acordo com suas áreas de atuação e papel desempenhado nas escolas, seja enquanto docente ou estagiário, vetorizar algum aspecto que possa contribuir para a discussão. Na condição de estrangeiro, dei início a um trabalho de busca e leitura de textos escritos por profissionais do teatro que já se debruçaram sobre a temática, a fim de auxiliar o coletivo e compartilhar experiências e reflexões realizadas por outros colegas e pesquisadores da área de Pedagogia do Teatro da América Latina.

Também a minha experiência enquanto coordenador da área de Teatro no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante os anos de 2011 a 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais, contribuíram para minha aproximação com a temática, por acompanhar o trabalho docente em escolas da educação básica da cidade de Belo Horizonte/MG e o conhecimento da realidade do ensino de teatro nas escolas participantes do PIBID.

Alguns apontamentos foram destacados em nossas reuniões, já que o grupo de pesquisadores possui grande variedade de experiências e integra contextos diversos, tais como escolas da capital de Mendoza, tanto públicas quanto particulares, centrais e periféricas, de cidades do entorno da capital, escolas da zona rural e escolas brasileiras, especificamente na cidade de Belo Horizonte /MG. Dentre os relatos, destaco a perda de sentido na frequência à escola; a falta de alternativas eficazes para a solução pacífica de conflitos dentro da instituição; a naturalização de práticas violentas entre os estudantes e entre esses e seus professores (vice-versa); a negação do outro;

a imposição da força física frente a própria vontade; a resistência contra autoridades na escola e na família; a autoagressão; o uso de atitudes preconceituosas contra pessoas que possuem ou demonstram comportamentos que não são os hegemônicos, sem o questionamento da regra e do comportamento padronizado; espírito de competição e sucesso individual, baixa autoestima etc.

Constituindo-se de forma tão complexa, a escola, sendo parte da vida, precisa auxiliar os estudantes a construir modos de ser e estar no mundo com o outro. Um dos grandes desafios da educação é viver o presente e reconhecer seus estudantes como sujeitos do aqui-agora, mas também fruto de relações sociais, afetivas, históricas, culturais.

Nosso projeto de escola ainda está calcado na preparação do sujeito para a vida após o tempo escolar, ou seja, o mundo do adulto e do trabalho. Em uma sociedade sem trabalho ou com uma precarização que cada vez mais assola o trabalhador e cria subempregos, a escola deveria preparar o sujeito para quê, então? Penso que para entender todo (ou parte) o mecanismo do qual estamos imersos e aprender a lidar com as nossas ações em sociedade, aprendendo a dialogar, questionar, pensar por conta própria, tendo criticidade necessária para interpretar e decodificar os códigos a nossa volta.

A seguir apresento alguns aspectos apontados pelo relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI da UNESCO e adentro o tema central deste artigo, assim como busco problematizar como o teatro pode contribuir para a construção de uma cultura de paz na escola.

A dimensão social na escola

Uma educação pública que tem firmado seu compromisso com a justiça social, através de uma transformação da sociedade brasileira, precisa ser popular e, nesse sentido, precisa abraçar a questão da cidadania. O relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI produzido para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apontou, em 1997, importantes questões referentes à participação democrática na escola, corroborando com práticas de cidadania e respeito ao próximo. Logo, ao invés de práticas doutrinadoras, a escola deve se constituir em:

um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros (UNESCO, 1997, p.61).

Penso que o caráter formativo para a educação democrática e cidadã é, também, papel da escola, por ser uma instituição que é parte da vida. O diálogo entre sujeitos escolares e sociedade se faz necessário para, além de mostrar a importância e obrigatoriedade que uma nação deve ter com a educação de seu povo, incorporar e apresentar demandas que surgem na escola e que a ela não pertencem, tensionando o governo a criar políticas públicas que colaboram com uma educação integral do cidadão. Consequentemente, esse modo de diálogo entre instituição educativa e

políticas públicas pode gerar outro comportamento relacional com a política, possibilitando ao cidadão escolar (gestor, professor, estudante, familiares) a compreender que a escola é parte da sociedade e não está absorta de problemas e inovações que podem vir dela.

O mesmo relatório aponta, ainda, algumas saídas para a escola promover o desenvolvimento do aprendizado democrático entre os estudantes, tais como a: “elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos” (UNESCO, 1997, p.61). Essas indicações são interessantes por trazerem a participação do estudante como protagonista da construção de uma aprendizagem democrática. Necessita, para tanto, que a gestão escolar compreenda que uma instituição é composta por sujeitos e que uma responsabilidade compartilhada com o reconhecimento de direitos e deveres de cada um dos envolvidos, pode ser a solução para uma postura dialógica, participativa e favorável ao pertencimento do estudante e professor frente ao exercício da cidadania.

Retomo aqui as discussões sobre a condição humana e a construção social trazidas por Bernard Charlot (2000). O autor nos auxilia a definir a condição antropológica do ser humano que, apesar de ser igual a todos como espécie, é igual a alguns a partir de seu grupo social, ao mesmo tempo que é diferente de todos pela sua singularidade. Por esse viés, ser humano não é um dado e sim uma construção social. Ou seja, o ser se constitui como sujeito singular ao mesmo tempo que se constitui como humano. Ainda, segundo Charlot (2000), é no mundo das relações humanas que está a essência originária do ser humano e não, necessariamente, dentro do próprio indivíduo. É na relação com o outro que o ser humano se constitui enquanto sujeito.

Nessa perspectiva, percebo que há a necessidade de pensarmos em uma formação escolar que atue tanto no desenvolvimento pessoal do educando quanto em seu desenvolvimento social, já que é no convívio com o outro que nos tornamos sujeitos. Para tanto, é preciso uma participação física, psicológica e emocional e o teatro, a partir de toda a sua gama de conhecimentos, pode proporcionar uma rica contribuição nesse sentido.

Grande parte de relatos de nossos estudantes ao adentrarem a escola pública brasileira vêm recheados de contextos de desumanização, de tolhimento em poder “ser eu mesmo”, de relações sociais desgastadas e uma linguagem empobrecida.

Um dos objetivos do teatro na escola deve ser, portanto, enriquecer o sujeito em seu desenvolvimento enquanto pessoa. E a melhor forma de fazê-lo é ampliar sua capacidade de relação com o mundo sociocultural, possibilitando que o estudante se descubra e aprenda o maior número possível de registros comunicativos, ampliando seu vocabulário para que, através da linguagem, aprenda a reivindicar, pedir, discordar, dialogar com o outro ao invés de agir de forma violenta, agressiva ou preconceituosa. Lembro também que esse exercício é necessário a todo e qualquer docente da educação básica e superior, inclusive a nós formadores, já que novas demandas têm se apresentado para a universidade pública e gratuita, graças às políticas de democratização, acesso e permanência de estudantes, através da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que prevê a reserva de vagas no vestibular das Instituições Federais de

Ensino Superior (IFES) a partir de três critérios: origem de escola pública, renda familiar, cor/raça.

O teatro na escola: em busca de uma cultura de paz

As representações devem ceder passo ao que está sendo reproduzido, ao convívio dos homens, e o prazer da sua perfeição deve ser elevado ao nível de um prazer superior, que deriva da circunstância de as normas que se manifestam neste convívio humano serem tratadas como provisórias e imperfeitas (Brecht, 2005, p.165).

O teatro, enquanto campo de conhecimento específico e gerador de saberes próprios, tem sido assunto de parte de nossas pesquisas, professores universitários e formadores de professores para a educação básica. Porém, nem sempre a comunidade escolar, professores de outros componentes curriculares, pais e responsáveis, têm clareza do que os estudantes fazem na aula de teatro. Lembro ao leitor que grande parte desse grupo de pessoas não teve teatro na escola, na concepção que temos abarcado neste artigo, e conhecem apenas um modo do teatro se fazer presente no ambiente escolar: voltado para a montagem de um espetáculo para datas comemorativas². Falo para professores de teatro que, ao se darem por compreensíveis, não realizam reuniões periódicas com familiares dos seus alunos e nem socializam com os demais colegas professores as suas ações teatrais – até porque, em grande parte das vezes, os outros professores não se mostram interessados em saber/ver o que fazem os seus próprios alunos.

É fato que, como o teatro tem um modo específico de construir o seu conhecimento, propõe junto ao estudante um modo outro de autoridade, disciplina e corporeidade dentro do espaço curricular. Não é de hoje que observo professores de teatro em formação pensando que, para não serem autoritários como outros professores da escola, dos quais criticam, devem ser amigos dos alunos. O problema é que muitas vezes o aluno, por ter como referência um determinado tipo de tratamento vindo dos outros professores, confunde o fato de o professor de teatro ser mais próximo, colocar seu corpo no chão para trabalhar junto a ele e escutar muitas de suas demandas, transformando-as em material de cena. O estudante leva um tempo para compreender que na aula de teatro o conteúdo passa por outro viés, assim como para que isso ocorra, o professor precisa ter outro modo de ensinar. E é possível ter autoridade e ser amigo dos estudantes ao mesmo tempo, sem que uma atitude invalide a outra. Ou seja, “ensinar exige querer bem os educandos” (FREIRE, 2000, p. 159) e é a condição primeira para o exercício da docência.

A citação de Bertolt Brecht (2005) nos lembra que uma representação teatral tem como uma das camadas de leitura, as relações sociais. A partir dessa perspectiva, a professora de teatro colombiana, Adelaida Torres (2015), desenvolveu um projeto na escola e buscou ressignificar situações da vida cotidiana dos estudantes, como a convivência entre eles. Ela constatou que os estudantes “evidenciados em múltiplas violências veladas y explícitas, que generan un estado permanente de vulnerabilidad

² Para maiores interesses, ver o artigo de Fanny Abramovich (1978).

y riesgo (Torres, 2015, p.52). Ao lançar mão de um trabalho sobre o próprio corpo e sobre o corpo do outro, a professora desenvolveu premissas do saber atitudinal (saber ser com o outro – UNESCO, 1997). Além de uma descoberta do prazer na experimentação cênica dentro da escola, a proposta auxiliou os jovens a construírem saberes sobre si próprios e sobre o outro, o que modificou o comportamento entre os mesmos e os modos de se verem, gerando posturas menos combativas e mais harmônicas, portanto.

Essas conquistas no trato com o outro são sempre “provisórias e imperfeitas”, (Brecht, 2005, p.165), mas precisam ser trabalhadas dia a dia nas relações do convívio escolar. Também a noção de erro ou excessiva cobrança vem incorporada pelos estudantes quando chegam na aula de teatro. Viola Spolin (2003) nos lembra que um dos aspectos que inibem a espontaneidade para o desenvolvimento de uma improvisação é a aprovação/desaprovação. “Qualificados como ‘bons’ ou ‘maus’ desde o nascimento (um bebê ‘bom’ não chora) nos tornamos tão dependentes da tênue base de julgamento de aprovação/desaprovação que ficamos criativamente paralisados” (Spolin, 2003, p.06). Com as aulas de teatro e com o ambiente favorável para o desenvolvimento da espontaneidade, o jogador-estudante, descontrói a ideia de fracasso e migra progressivamente, aceitando suas respostas aos estímulos dados e incorporando a ideia do outro. Uma resposta a determinado problema cênico diferente da sua, passa a ser vista como condição do humano, da singularidade e do princípio de alteridade. Logo, a função provisória e imperfeita do ser humano é matéria de trabalho e desenvolvimento.

Nesse sentido, **aprender a viver juntos e aprender a ser**, dois dos quatro pilares elencados pela UNESCO (1997), dizem respeito ao que conhecemos como conteúdos atitudinais, que nada mais é do que a habilidade de aprender a viver com o outro, o que em nossa sociedade atual tem se mostrado cada vez mais complexo. A descoberta progressiva do outro enquanto ser dotado de opinião, crença, saberes, sexualidade, valores que, mesmo sendo distintos dos meus, devem ser respeitados, já que há uma interdependência de todos nós junto ao espaço que habitamos.

Segundo o relatório UNESCO, a escola, enquanto instituição, precisa desenvolver as competências junto ao estudante para que este passe a elaborar pensamentos autônomos e críticos para “formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 1997, p.99). Ou seja, ter autonomia para decidir, agir e dialogar com o outro, seja em qualquer circunstância da vida, tendo o discernimento e o respeito à opinião diferente acima de qualquer desavença.

O uso do jogo no ensino de teatro permite que o estudante experimente as ideias de forma diferente e inventiva (Ryngaert, 2009), o que poderá auxiliá-lo a encontrar novas respostas à reações impregnadas de atitudes agressivas. Quando a criança ou o jovem reconstrói uma ação teatral, por exemplo, o faz reelaborando-a a partir de sua própria compreensão e desse modo, “sem a vontade de inventar diferentes possibilidades de investigação da linguagem teatral e de sua atuação enquanto instrumento de reflexão da vida social, o jogo dramático perde a sua vitalidade” (Desgranges, 2006, p.94). O professor está presente nessa relação para auxiliar o estudante a olhar

para suas ações e para avaliar seu comportamento em um estado de jogo. O “pulo do gato” seria, a partir de então, auxiliar o estudante a levar essa descoberta para atitudes do seu cotidiano, no trato com o outro, tanto na escola como fora dela.

O jogo na sala de aula permite uma aprendizagem cooperativa dentro do grupo de trabalho, já que necessita um esforço em aprender a trabalhar com o outro, respeitando suas ideias e sua forma própria de expressão. É possível apostarmos que a elaboração cênica na escola gera um sentimento de grupo, já que cria uma interação dos jogadores e uma compreensão de que o trabalho criativo do grupo é sempre mais importante do que o trabalho individual.

Alfredo Mantovani (2002) destacou cinco princípios pelos quais o teatro, a partir da perspectiva da pedagogia teatral, precisa construir na escola. (1) O primeiro deles é a “educação para a convivência”. Parte do pressuposto que o caráter coletivo do fazer teatral é uma das amalgamas do ensino em que a criação pessoal e a colaboração entre os estudantes rechaça a competitividade excludente. (2) “Uma educação não sexista”. Cada vez mais temos acompanhado a necessidade de desnaturalizar práticas e costumes da nossa sociedade nas distinções entre os gêneros. As aulas de teatro devem colocar em questão lugares determinados e discriminatórios que vêm dos alunos, auxiliando-os a evitar condutas preconceituosas, ampliando seu modo de ver o mundo pelo viés das discussões de gênero. (3) “Educação para a solidariedade”. Jogos teatrais que buscam a escuta do entorno, dialogam com realidades sociais dos estudantes e auxiliam estes a perceberem problemáticas sociais que os afetam diretamente e a sociedade na qual estão inseridos, logo, há um modo outro de educar para a solidariedade em que há uma preocupação e uma implicação com aspectos da vida em sociedade. Um problema social não é apenas de um determinado grupo de pessoas. É possível auxiliar os jovens a implicarem-se em questões sociais que os afetam direta e indiretamente. (4) “Educação para a paz”. A dramatização auxilia, através de seu aprendizado em sala de aula, a construção do “diálogo, a tolerância, a reconciliação, a compreensão e a cooperação” (Mantovani, 2002, p.9), valores que auxiliam a construção de uma cultura de paz na escola e em seu entorno. (5) “Educação para o cultivo da dimensão filosófica e religiosa”. Ainda dentro do âmbito da dramatização é possível construir junto dos estudantes experiências que aprofundem “sentimentos como a dor, a enfermidade, a morte, o sentido de vida e a compreensão da história pessoal e coletiva” (Mantovani, 2002, p.9).

De nada adianta o professor entender e falar sobre os princípios destacados por Mantovani, se não for capaz de corporeificar as palavras com suas próprias atitudes e exemplos (Freire, 2000). Aqui não cabe a velha máxima “faça o que eu falo e não o que eu faço”.

Diante do apresentado até aqui, colocamos em questão que o teatro na escola pode se servir de princípios de criação já conhecidos e experimentados por nós em outros âmbitos criativos, como na sala de ensaio.

Durante a pesquisa de mestrado A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto, estudei o processo colaborativo em grupos de teatro mineiros buscando compreender a verticalização da experiência coletiva no campo da criação. A maturidade nas relações grupais, a confiança no outro, o enten-

dimento de que as melhores escolhas cênicas eram realizadas em prol do trabalho, ao invés de uma vaidade pessoal, mostram-se pontos fundamentais para uma criação pelo princípio da colaboração.

O trabalho teatral a partir do processo colaborativo na escola auxilia o estudante a ser consciente da composição do grupo e de que todos os membros têm a mesma importância, sem tratamento hierárquico de núcleos, dos projetos discentes ou do professor em relação aos estudantes. Também o princípio colaborativo na criação cênica escolar lida com saber incluir as pessoas e suas ideias, auxiliando o aluno a propor soluções de cena, de tema, de linguagem, estimulando assim seu potencial criativo e autônomo. O estudante passa a ter mais confiança em si e nos companheiros de trabalho e aprimora uma capacidade de concentrar-se em um papel ou função, aguçando a escuta do entorno, das pessoas e das ações. Logo, "el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo permitieron establecer relaciones empáticas y de equidade entre estudiantes [...], a partir del reconocimiento de los alcances y las habilidades diferenciados" (Torres, 2015, p.53).

Esse modo de criação permite o desenvolvimento de habilidades sociais, decorrentes das interferências, sugestões e críticas nas distintas áreas de criação. E quando o foco de um trabalho criativo é também o processo, como é o princípio do ensino de teatro na escola,

elabora-se não só a obra, que terá como consequência o produto, mas a si mesmo: a obra enquanto resultado de uma autoconstrução. Há, portanto, um aprendizado da vivência em grupo, um exercício de discussão, a busca de autonomia do sujeito (Figueiredo, 2007, p. 117-118).

O ensino do teatro a partir do princípio da colaboração proporciona ao estudante um sentido de propriedade sobre o seu próprio trabalho, tendo sua autoria no processo criativo. Nessa perspectiva o professor deixa de ter a centralidade do processo e permite, incentivando e estimulando os estudantes, a se converterem em verdadeiros protagonistas de seus próprios aprendizados e conquistas cênicas. Um processo que consegue atingir esse grau de maturidade na escola, consequentemente, envolve as diversas competências sociais dos estudantes, auxiliando-os a exercitarem o compromisso com a parte e o todo, consigo mesmo e com o coletivo em prol de um aprimoramento pessoal e relacional.

Sentir-se livre para criar, ter estímulo para aprimorar conquistas cênicas e aprimorar a linguagem e comunicação verbal e não-verbal entre pares é essencial para a educação de agora e:

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (UNESCO, 1997, p.100).

Considerações finais

Há um princípio no relatório UNESCO que gostaria de chamar a atenção, pois ao meu ver, recoloca a arte e o pensamento autônomo como eixo da construção humana: oferecer às crianças e jovens a possibilidade de descobertas e de experimentação nos campos das artes, ciências, cultura, esportes etc., do que a sociedade já organizou e da contemporaneidade. Logo, experimentar textos, conhecer o comportamento humano de outras gerações, as relações de poder e a busca pela igualdade de gênero, para citar alguns conteúdos, fazem parte do currículo das aulas de teatro.

Em uma sociedade que cada vez mais estimula o êxito individual (meritocracia) e a competitividade, o teatro na escola se mantém como um lugar de resistência, ainda capaz de colocar em cheque o êxito individual, o desempenho de um em detrimento do coletivo, permitindo assim o desenvolvimento de valores e normas de convivência, o trabalho em equipe, o incentivo da iniciativa, a resolução de conflitos mediante o diálogo, o respeito pela opinião do outro, a formação da responsabilidade.

O teatro, além de enriquecer a expressão e a comunicação, desenvolve a compreensão sobre as relações com o outro, aprimorando as capacidades sociais de cada um, tão necessárias à formação integral da pessoa e à vida em sociedade. A favor de uma educação que transmita valores, sentido de justiça e igualdade humana, é urgente a necessidade de que nossas escolas eduquem para a paz, para a convivência e para o diálogo.

Foi necessário sair da ilha para ver a ilha, parafraseando José Saramago (1998), e desse modo retomar questões adormecidas, como as habilidades sociais no teatro. A partir de então, retomo o meu papel de professor formador de outros professores de teatro trazendo comigo não apenas discussões já avançadas em países da América Latina de língua espanhola, como também a necessária urgência em abarcar tais questões nos componentes curriculares dos quais sou o professor.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Teatro na Educação: o que é afinal?* In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Serviço Nacional de Teatro. *Teatro na Educação: subsídios para seu estudo*. RJ, 1976, p.7-9.

BRASIL. Lei 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Tradução de Fiama Pais Brandão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine-Horto*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

MANTOVANI, Alfredo. ¿Es posible construir una pedagogía futurista? *Homo Sapiens*. V.4, 2002, p. 8-9.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TORRES, Adelaida. Hic et nunc: el cuerpo en la educación. Una experiencia de teatro en el aula para el aquí y ahora. *Educación y ciudad*. V. 28, 2015, p. 49-55.

UNESCO – EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. SP: Cortez, 1997.

Recebido em: 25/07/2019

Aprovado em: 15/09/2019