

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES**

**JÚLIA DE CASTRO OLIVEIRA**

**ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA:  
CULTIVAR A CULTURA DE PAZ E DESENVOLVER AS HABILIDADES  
SOCIAIS**

Belo Horizonte

2024

**JÚLIA DE CASTRO OLIVEIRA**

**ENSINO DE TEATRO:  
CULTIVAR A CULTURA DE PAZ E DESENVOLVER AS HABILIDADES  
SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Belo Horizonte

2024

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

792.07  
O48e  
2024

Oliveira, Júlia de Castro, 1998-  
Ensino de teatro [recurso eletrônico] : cultivar a cultura de paz e desenvolver as habilidades sociais / Júlia de Castro Oliveira. – 2024.  
1 recurso online.

Orientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.  
Inclui bibliografia.

1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Arte e educação – Teses. 3. Arte e sociedade – Teses. 4. Cultura – Teses. 5. Adolescentes e paz – Teses. I. Figueiredo, Ricardo Carvalho de, 1982- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

Timbre

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **JÚLIA DE CASTRO OLIVEIRA**

Número de Registro **2021699417**

Título: **“Ensino de Teatro na escola pública: cultivar a cultura de paz e desenvolver as habilidades sociais”**

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Orientador – EBA/UFMG

Profa. Dra. Paulina Maria Caon – Titular – Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini – Titular – Universidade Federal de Ouro Preto

Belo Horizonte, 08 de março de 2024.

---

Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Carvalho de Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2024, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Paulina Maria Caon, Usuária Externa**, em 11/03/2024, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Neide das Graças de Souza Bortolini, Usuária Externa**, em 12/03/2024, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Angelica Oliveira Adverse, Subcoordenador(a)**, em 13/03/2024, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

QRCode Assinatura A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3095539** e o código CRC **DDEEBC9A**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à natureza, em toda a sua abundância e diversidade potente, que me transforma e dá sentido à minha vida.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, à Escola de Belas Artes, ao Programa de Pós-Graduação em Artes e a todos os professores e funcionárias que cruzaram meu caminho.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela bolsa de estudos e pelo incentivo à pesquisa no Brasil!

Agradeço ao Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo pela orientação cuidadosa e pela confiança! Te admiro e sou feliz por ter te encontrado no meu percurso formativo.

Agradeço ao LACE – Laboratório de Aprendizagem Cênica – e aos amigos pesquisadores: Eneida, Lisander, Thiago, Carol, Kauê, obrigada pela escuta e leituras generosas deste trabalho.

Agradeço à Escola Municipal Laura Queiroz, à Secretaria de Educação do município de Itabirito e todas as professoras e funcionários que contribuíram ativamente para que essa pesquisa fosse possível, em especial Josélio, Christiane e Magna. 5º ano Justiça, vocês estarão para sempre em meu coração!

Agradeço às pessoas estudantes da graduação em Teatro e Dança que integraram a disciplina Pedagogia do Teatro: as habilidades sociais e a cultura de paz na escola e por toparem experimentar e aprender juntas sobre os temas que permeiam esta pesquisa.

Agradeço à Neide das Graças e a Paulina Caon, bem como ao Thiago Cruvinel, por se disponibilizarem em contribuir com meu trabalho, compartilhando tempo, afeto, dedicação e sabedorias. Além de a todas as pessoas pesquisadoras que são referências para este trabalho.

Agradeço à minha família – Zz, Jorge, Jô, Gabriel, Lu, Tatá, Fi, Mi, Pitu e Snuffles – por serem meu espaço seguro, lugar de crescimento, amor, amizade e apoio.

Agradeço a meus avós, padrinhos, madrinhas, tios e tias por serem pessoas que vibram por minhas conquistas e por sempre terem algo bom a compartilhar!

Jess, Gui, Ivan, Fabis e Karol, obrigada pelos momentos compartilhados desde a infância. Jess, em especial, gratidão pelo cuidado, paciência e carinho!

Didi, Clara, Manu, Samu e Thawanny, muito obrigada! Vocês me fazem brilhar os olhos e desejar ser uma pessoa melhor, para que o esperarçar permaneça vivo em vocês!

Fil, meu amor além-mar... Obrigada por me fazer sentir tanto, sua presença me inspira e me impulsiona a sonhar!

Ana Isnardis, Victor, Huds, Davds, Du, Soni, Sofia, Tati, Italo, Ian, Fê e Alba – celebro vocês em minha vida e sou muito grata pela energia que permeia nossos encontros! Humaitá, salve! obrigada pelo maracatu que me manteve vibrante.

Agradeço às Flores de Maio – Mi, Laris e Babi, vocês são minhas deusas, parceiras de vida, amoras doces que agregam ainda mais sentido ao fazer artístico.

Agradeço ao Grupo Galpão e a toda equipe técnica e de gestão pelo aprendizado e por todos os momentos de orgulho e alegria por ser parte desse potente coletivo!

Gabi Elise pela acolhida, compartilhamentos e contribuição no meu processo de autoconhecimento e de desenvolvimento da pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação aborda a relação entre o ensino do teatro e o desenvolvimento de habilidades sociais (HS), bem como a promoção da cultura de paz em uma turma de 5º ano denominada "5º ano Justiça" na Escola Municipal Laura Queiroz, localizada em Itabirito, Minas Gerais, Brasil. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e emprega a metodologia de pesquisa-ação, incluindo uma experiência de campo de três meses na escola e entrevistas narrativas com participantes-chave. Estruturada em cinco capítulos, cada um guiado por uma emoção específica, a dissertação explora a interseção entre a escola, a cultura de paz e as HS, destacando as experiências vivenciadas nas aulas de teatro do Justiça. Os resultados revelam uma interconexão significativa entre essas áreas, evidenciando que, por meio do teatro, é possível cultivar uma escola caracterizada pela paz, indivíduos socialmente hábeis e relações interpessoais mais saudáveis.

Palavras-chave: pedagogia do teatro; cultura de paz; habilidades sociais.

## **RESUMEN**

Esta tesis aborda la relación entre la enseñanza del teatro y el desarrollo de habilidades sociales (HS), así como la promoción de la cultura de paz en una clase de quinto grado denominada "5° año Justicia" en la Escuela Municipal Laura Queiroz, ubicada en Itabirito, Minas Gerais, Brasil. La investigación adopta un enfoque cualitativo y emplea la metodología de investigación-acción, que incluye una experiencia de campo de tres meses en la escuela y entrevistas narrativas con participantes clave. Estructurada en cinco capítulos, cada uno guiado por una emoción específica, la tesis explora la intersección entre la escuela, la cultura de paz y las HS, destacando las experiencias vividas en las clases de teatro del Justicia. Los resultados revelan una interconexión significativa entre estas áreas, evidenciando que, a través del teatro, es posible cultivar una escuela caracterizada por la paz, individuos socialmente hábiles y relaciones interpersonales más saludables.

Palabras clave: pedagogía teatral; cultura de paz; habilidades sociales.

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b>	
<b>1 INTRODUÇÃO – o entusiasmo</b> .....	9
<b>1.1 Trajetória da pesquisadora</b> .....	11
<b>1.2 Estruturação da pesquisa</b> .....	14
<i>1.2.1 A observação participante da escola</i> .....	16
<i>1.2.2 As aulas de teatro com o 5º ano Justiça</i> .....	19
<i>1.2.3 As Entrevistas Narrativas</i> .....	21
<b>2 A ESCOLA DA USINA – a expectativa</b> .....	25
<b>2.1 A história da escola e as características</b> .....	27
<i>2.1.1 Percurso Imagético Afetivo</i> .....	35
<b>2.2 A pedagogia da Escola da Usina</b> .....	46
<b>2.3 O 5º ano Justiça</b> .....	50
<b>3 A CULTURA DE PAZ E O TEATRO – o desejo</b> .....	62
<b>3.1 O que é uma Cultura de Paz?</b> .....	65
<b>3.2 A educação para a paz</b> .....	71
<b>3.3 A realidade de violência nas escolas brasileiras</b> .....	77
<i>3.3.1 Algumas experiências Latino-americanas</i> .....	87
<b>4 AS HABILIDADES SOCIAIS E O TEATRO – a confusão</b> .....	91
<b>4.1 O que são as habilidades sociais?</b> .....	93
<i>4.1.1 A comunicação não-violenta em sala de aula</i> .....	105
<b>4.2 A sala de teatro deve ser uma cabana</b> .....	108
<b>4.3 Questões relevantes para construção de uma aula de teatro</b> .....	111
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – a gratidão</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Narrativa</b> .....	119
<b>APÊNDICE B – Transcrição da entrevista Virgínia</b> .....	121
<b>APÊNDICE C – Transcrição da entrevista Cláudia</b> .....	126
<b>APÊNDICE D – Transcrição da entrevista Dani</b> .....	134
<b>APÊNDICE E – Roteiro de Perguntas</b> .....	140

## PRÓLOGO

Criada no interior de Minas Gerais, por pais que se amavam muito e se dedicavam para que ela pudesse estudar o que desejasse e trilhar seu caminho, ela cresceu e escolheu fazer teatro – era aquilo que a fazia se sentir viva. Concluiu um curso técnico e uma graduação na área e seus pais acompanharam toda a trajetória. Sua mãe sempre fazia os lanches coletivos para a turma de teatro, costurava figurinos e imprimia cartazes e panfletos; seu pai construía cenários, montava refletores improvisados e lia seus textos.

Em 2021, ela resolveu seguir para o mestrado e passou alguns meses escrevendo, estudando, lendo e relendo o projeto para quem estivesse disponível. Seu pai foi um aliado nesse período, leu e deu palpites, se orgulhou e a encorajou! Ele considerava um tema relevante, que poderia contribuir com a melhoria da vida de algumas pessoas.

A aprovação aconteceu e no segundo semestre do ano ela ingressou novamente na universidade, cheia de desejos e se sentindo muito grata por essa oportunidade. Em casa, todos vibraram com a notícia e seus pais reforçaram o quanto estavam orgulhosos e como ela deveria assumir com responsabilidade essa nova etapa de formação.

Alguns meses se passaram e ela recebeu uma notícia que primeiro a dilacerou e depois, a fortaleceu. Seus pais haviam sofrido um acidente e o seu amado pai havia feito a partida. Ela sentiu uma dor tão grande que parecia não caber no seu corpo, seus pés pareciam não tocar o chão e suas mãos trêmulas buscavam consolo no contato com outras.

Logo em seguida, ela percebeu, junto com amigos queridos, que era melhor estagnar por alguns meses o percurso do mestrado. Não tinha energia para iniciar essa empreitada vivendo tantas emoções e descobertas. Se concentrava em sentir a perda, viver o luto, apoiar sua mãe e confiar.

No semestre letivo seguinte, em 2022, ela retoma seus estudos e o mestrado se inicia oficialmente. Em todos os momentos vividos, nas disciplinas, leituras e encontros, ela se recorda do processo que foi chegar até aqui. Em agosto daquele mesmo ano, ela inicia sua investigação prática em uma escola municipal da sua cidade natal, Itabirito/MG, localizada bem na saída do município, é a penúltima construção antes de chegar na Rodovia dos Inconfidentes, que leva para as cidades do entorno.

No dia 3 de agosto ela seguiu caminho do centro até a escola, seria seu primeiro dia de observação daquele espaço. Aproximando da escola, ela passou por dois edifícios muito

significativos para sua história, primeiro foi o Cemitério Parque Esperança, local onde seu pai havia sido velado e enterrado, um grande pátio que ela frequentou em um dia turvo.

Caminhando mais um pouco, um vento frio lhe cortava, ela atravessou o estacionamento de uma antiga empresa que seu pai trabalhou por 14 anos, com o objetivo principal de sustentar a família e dar possibilidades de estudos a seus filhos. Esse era um lugar que remetia muito ao seu pai. Seguindo, ela atravessou uma ponte que passa acima do Rio Itabirito, andou por uma espécie de trilha, na beira de uma mata, e chegou até ao portão da escola, que está localizada em uma vila, que possui várias casas idênticas, mas com cores diferentes, personalizando-as.

Era uma vila que havia sido construída por e para trabalhadores da usina siderúrgica, que fica do outro lado da rodovia. Aqui cabe lembrar que seu avô trabalhou por anos nessa usina, viu essa escola e a vila serem construídas e narra com frequência histórias desses tempos.

Depois desse caminho que lhe despertou diversas emoções, ela respirou fundo algumas vezes, como se iniciasse um ritual, e abriu o portão. Lá estava a escola: bagunçada e movimentada, estava sendo reconstruída, após a maior enchente vivida na cidade. Ela entrou, cumprimentou as pessoas que estavam no pátio trabalhando e seguiu até a sala da diretoria. A diretora estava ocupada atendendo a uma família e disse para esperar um pouco, nesse meio tempo, ela resolveu explorar aquele espaço.

**Pausa. Personagem respira fundo e sai de cena. Eu entro e a história é retomada de onde parou.**

Caminhei pelos corredores, fui lá fora, vi o rio, senti o cheiro de lama, lama com minério, tinta para cobrir as marcas. Andando mais um pouco, um senhor me para e pergunta se sou uma professora nova, explico que estou ali para desenvolver minha pesquisa de mestrado e ele reage com uma cara surpresa e engraçada. Em seguida digo: “prazer, eu sou a Júlia” e ele responde: “o prazer é meu, eu sou o Jorge”.

Jorge é o nome do meu pai, àquele a quem dedico esse trabalho, esses meses de empenho e de descobertas. Agradeço por estar sempre comigo.

## 1 INTRODUÇÃO – o entusiasmo

Meu desejo de pesquisar nasceu na graduação em Teatro na Escola de Belas Artes (período de 2016 a 2020) da Universidade Federal de Minas Gerais, ao descobrir que existia a possibilidade. Me recorro de ler os artigos indicados, nas primeiras disciplinas que cursei, e me sentir provocada e, por vezes, encantada com as conexões e elaborações propostas pela pessoa que escreveu o texto.

Quando lia algo que dialogava com a minha experiência no teatro, parecia que tudo fazia um pouco mais de sentido naquele momento da leitura. Sozinha e em silêncio, sentia o despertar provocado pelo **entusiasmo**. Essa emoção pode ser comparada com um toque de tambor, que começa no coração e depois de um tempo, ganha todo o seu corpo, em uma vibração que te encoraja e te possibilita criar.

Depois de tal descoberta, busco com frequência acessar essa emoção para que o processo de pesquisa do mestrado seja uma experiência enriquecedora para mim e para quem se interessar em ler as próximas páginas, afinal como diz nossa querida bell hooks<sup>1</sup> “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2013, p. 18). Neste trabalho, vamos refletir e compartilhar situações relacionadas ao ensino do teatro na escola formal, com o foco no diálogo que a área é capaz de estabelecer com o desenvolvimento das habilidades sociais (HS) e com a cultura de paz.

Imageticamente percebo os três campos de estudo (teatro, habilidades sociais e cultura de paz) como três círculos conectados, que se retroalimentam nas áreas comuns. À medida que tais assuntos forem melhor discutidos, penso que a imagem irá se delineando e nos indicando caminhos de atuação no ensino do teatro. Diante disso, seja bem-vinda, bem-vinde e bem-vindo a esta dissertação! Espero que o entusiasmo possa percorrer por você em algum momento.

Por aqui, vamos nos organizar da seguinte forma: a cada capítulo, referenciarei alguma emoção que me marcou e/ou que foi expressa pelos indivíduos envolvidos na pesquisa, afinal, estamos falando sobre vida e ela nos permite sentir e se emocionar por diversos e inúmeros motivos. Por meio de tal proposta, te convido a se perceber e quem sabe

---

<sup>1</sup> A autora e ativista bell hooks (pseudônimo criado em homenagem a sua bisavó) escolhe escrever seu nome com letras minúsculas como uma declaração política, desafiando convenções linguísticas que destacam a individualidade. Essa decisão reflete seu compromisso com a igualdade e a desconstrução de hierarquias, direcionando o foco para suas ideias e não só para sua identidade pessoal.

iniciar a jornada de “dar nome ao que se sente!”, isso pode ajudar a nos sentir melhores em situações de desconforto e, também, a conhecer nossas potencialidades e dificuldades.

No capítulo 1, Introdução, em que a energia do entusiasmo nos guia, falarei um pouco sobre mim – para você, leitor/a/e, conhecer a trajetória, as pautas defendidas e os desejos da pesquisadora que você lê, pois isso tem tudo a ver com as discussões aqui abordadas. Posteriormente, compartilharei como se deu a estruturação da minha pesquisa, primeiro uma visualização do todo para depois aprofundarmos em três etapas que a compõem – observação participante, realização das aulas de teatro e as entrevistas narrativas realizadas com pessoas-chave para a pesquisa de campo.

No capítulo 2, A Escola da Usina, a expectativa toma conta e nós conheceremos a Escola Municipal Laura Queiroz, também conhecida como Escola da Usina e o espaço que acolheu a etapa prática da pesquisa. Entre textos descritivos, fotografias e o plano pedagógico da escola, nos aproximaremos das dinâmicas e do 5º ano Justiça, uma turma muito querida, que topou vivenciar as aulas de teatro propostas neste estudo.

No capítulo 3, o desejo nos conduz a sonhos e discussões sobre a Cultura de Paz e o Teatro. Inicialmente refletiremos sobre o conceito “cultura de paz” com a ajuda dos nossos referenciais, logo em seguida, abordaremos a relação com a educação, para alimentar o desejo, conheceremos alguns projetos e exemplos práticos da América Latina que estão seguindo na experimentação e tendo a arte como precursora. No fim da reflexão, pontuamos sobre a realidade da violência nas escolas brasileiras – situação que tem ganhado manchetes e a atenção de todos.

No 4º capítulo, Habilidades Sociais e o Teatro, a emoção confusão entra em cena e nós abordaremos as habilidades sociais e temas transversais a ela, sempre dialogando com a experiência prática do teatro com a turma Justiça. Seguimos com uma reflexão sobre o espaço seguro e o teatro, pontuando o tema da saúde mental dos nossos tempos e por fim, uma proposta experimental – a criação de uma lista que reúne questões e comentários relevantes para se considerar ao propor uma aula de teatro que dialoga com preceitos da cultura de paz e das habilidades sociais.

Nas Considerações Finais, as contribuições da pesquisa são destacadas, assim como os objetivos inicialmente traçados são revisitados e possibilidades de caminhos futuros são traçados. Em tal momento, nos deixamos cativar pela gratidão, compreendendo que essa é uma etapa que aumenta a potência de vida da pesquisa.

## 1.1 Trajetória da pesquisadora

O entusiasmo é uma emoção “mais interna”, porém, movidos por ela, chegamos à euforia, que nada mais é do que um transbordar de positividade. Seu oposto é o desalento, emoção que traduz quando nos sentimos cansadas/es/os demais para seguir em frente ou realizar qualquer item da lista de tarefas. Durante a minha vida, senti todas elas diversas vezes e imagino que você também.

Fui uma criança que cresceu no interior, infância marcada pela presença dos irmãos e dos primos, com muito quintal para brincar e muita fruta no pé para saborear. Eu tenho três irmãos, dois mais velhos e uma irmã mais nova. Inevitavelmente, os meus pais sempre nos compararam muito. Cresci com algumas crenças sobre mim mesma: eu era a filha com dificuldades em matemática, que gostava muito de colorir e enfeitar as margens do caderno, sentia muito medo de ficar sozinha e era definitivamente “a mais sensível”.

Identificar os rótulos que vamos recebendo, principalmente na infância, pode nos indicar descobertas sobre as nossas escolhas, desejos e comportamentos. Para mim, eles têm relação direta com a possibilidade de estudar teatro ainda na minha pré-adolescência. Minha mãe me matriculou no Atelier de Artes Integradas<sup>2</sup>, a partir de observações do meu comportamento e de uma indicação da bibliotecária da escola. Eu havia interpretado o Jeca Tatu na feira de literatura e aquilo gerou comoção entre as professoras que estavam organizando o evento.

Não me recordo em nada da cena ou do texto que decorei, me lembro apenas que me senti mais confiante comigo mesma e a minha turma começou a me perceber. Ali foi a porta de entrada para o curso livre de teatro no Atelier. Estudei lá por anos, até ingressar no curso técnico de teatro, na mesma instituição. O teatro era sempre uma prioridade na minha vida, era o momento de entusiasmo do meu dia. A partir da minha turma do curso técnico, foi criado um grupo de teatro que hoje se chama Flor de Maio Teatro<sup>3</sup>, um espaço de aprendizado, afeto e trabalho.

Me formei no curso técnico em 2015 e por meio dele percebi que era possível viver de teatro. Lá conheci professores que trabalhavam na área e, sim, pagavam as contas. Abandonei

---

<sup>2</sup> Atelier de Artes Integradas é uma escola pública e gratuita de artes do município de Itabirito-MG. Foi inaugurada no dia 31/05/2006 pela Secretaria Municipal de Patrimônio Cultural e Turismo do município. Atualmente possui sede própria e oferta diversos cursos nas áreas de teatro, dança e artes plásticas.

<sup>3</sup> Flor de Maio Teatro é um grupo teatral que nasceu em 2015 em Itabirito-MG, composto por quatro mulheres, atrizes e professoras de teatro: Bárbara Sill, Júlia Castro, Larissa Ribeiro e Millena Muniz. Para saber mais, acesse: <https://flordemaio teatro.com.br/>.

a ideia de cursar Pedagogia e fui logo para o Teatro e, antes mesmo de entrar na universidade, sabia que a licenciatura seria minha escolha.

Durante a graduação, integrei alguns projetos de extensão que me provocaram a pensar na relação teatro/arte/cultura e comunidade e realizei uma iniciação científica, a convite do professor Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo, posteriormente meu orientador do trabalho de conclusão de curso e agora do mestrado.

Na iniciação científica, pesquisei sobre grupos de teatro amadores, investigando mais a fundo o Grupo de Teatro São Gonçalo do Baçõ – localizado em São Gonçalo do Baçõ, distrito de Itabirito e o Morro Encena – coletivo de mulheres do Aglomerado da Serra em Belo Horizonte. Foi uma experiência enriquecedora, de pesquisar algo que tivesse significância e relevância cultural, social e educacional.

No trabalho de conclusão de curso da graduação, pesquisei sobre a Pedagogia do Teatro em Itabirito, especificamente o Atelier de Artes Integradas sendo o promotor de formação e fomento do teatro para o município e os diversos impactos que isso gerou e gera para a comunidade. Logo depois que me formei, em 2021 ingressei como professora de Arte de dez turmas do ensino fundamental – Anos Finais em uma escola estadual de Itabirito.

Quando conheci a prática docente na escola, formada, sem estar atrelada a estágios e projetos, o desalento tomou conta e me conduziu para a decepção. Questionei em muitos pontos a formação que tive e como conseguiria lidar com todas aquelas situações de complexidade e desmotivação na sala de aula. Vale ressaltar que ingressei na escola no ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19<sup>4</sup>, e acompanhei a transição para o presencial, ainda em um contexto de muitas angústias e instabilidades.

Sentia os estudantes adoecidos, com problemas familiares, rotinas totalmente insustentáveis, se alimentando mal, viciados em redes sociais e jogos digitais, com baixa tolerância e poucos recursos comportamentais para lidar com todas aquelas situações. E eu, estava diferente? Conseguiria contribuir em algo para as turmas? Logo senti a necessidade de estudar mais e com isso, a possibilidade do mestrado me pareceu algo interessante.

A ideia de pesquisa aqui desenvolvida havia surgido na graduação, na disciplina de escrita de projetos, após a leitura de um artigo publicado pelo professor Dr. Ricardo Carvalho

---

<sup>4</sup> O COVID-19, surgido no final de 2019 na cidade de Wuhan, China, e rapidamente se espalhou pelo mundo, desencadeando uma crise de saúde global sem precedentes. O impacto histórico da pandemia foi profundo, provocando *lockdowns* em todo o mundo, interrompendo cadeias de suprimentos globais, gerando desemprego em massa e acentuando as desigualdades sociais e econômicas. A resposta política à crise variou amplamente entre os países, no entanto, as medidas de contenção, como distanciamento social, uso de máscaras e vacinação em massa, têm sido fundamentais na tentativa de controlar a propagação do vírus e mitigar seus impactos na saúde pública e na economia mundial.

de Figueiredo<sup>5</sup>. À época o tema não foi escolhido por conta do contexto pandêmico e da possibilidade de trabalhar como estagiária no Atelier, mas naquele momento de professora recém-formada o tema me fazia brilhar os olhos.

No artigo, o professor Ricardo abordava a relação do teatro com a formação humana, associando-o aos termos de **capacidades sociais** e **formação integral humana**. Eles foram cruciais para eu chegar na minha pergunta de pesquisa, que me orientou na escrita do projeto: é possível, por meio do ensino do teatro, aprimorar as habilidades sociais das pessoas estudantes e construir uma cultura de paz em uma turma de ensino fundamental – Anos Iniciais na Escola X<sup>6</sup>?

Para chegar até tal questionamento, parto do pressuposto de que, para haver a estruturação de uma cultura de paz no contexto escolar, é preciso que novas relações sejam construídas e para isso se faz necessário o trabalho de ampliação do acesso ao conhecimento, a promoção de experiências artísticas que visem a construção de subjetividades e de uma postura crítica, assim como o aprimoramento de habilidades sociais, por parte das pessoas envolvidas no processo educacional.

Compreendo a complexidade de se discutir sobre cultura de paz e entendo o termo como político. Por ele, perpassam diversas pautas como o patriarcado, a misoginia, a xenofobia, o racismo, a LGBTQIAPN+ fobias, o capitalismo, as desigualdades sociais, entre outras. Paulo Freire compreende “a cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (1980, p.109): a experiência humana pode provocar transformações na cultura, sendo a educação, uma importante aliada de tal processo:

A cultura de paz é uma tarefa educativa que envolve educar no e para o conflito, desmascarar a violência cultural e o patriarcado, educar para a dissidência, o inconformismo e o desarmamento, responsabilizar-se, mobilizar, transformar os conflitos, realizar o desarmamento cultural, promover uma ética global na busca de um consenso fundamental sobre convicções humanas inclusivas, entre outras coisas. (Fisas, 2011, p. 4, tradução nossa).<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> A referência do artigo mencionado é: FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O Teatro na Escola e a construção de uma cultura de paz. Urdimento, Florianópolis, v.3, n.36, p. 249-259, nov/dez 2019.

<sup>6</sup> Até que a escola para a realização da pesquisa fosse escolhida, a mesma estava sendo referenciada como “Escola X”.

<sup>7</sup> La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas.

Diante disso, considero importante compartilhar que sou uma mulher branca, cisgênero, pansexual, que faz ecoar as pautas feminista, anti-racista e ambiental, na luta “por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”, frase inspiradora de Rosa Luxemburgo<sup>8</sup>. É a partir de tal lugar que construo e desenvolvo esta pesquisa, que entrelaça o teatro, a educação e o estudo das habilidades sociais.

## 1.2 Estruturação da pesquisa

A pesquisa qualitativa aqui proposta se dividiu em quatro etapas, sendo elas:

- a) a identificação de problemas que motivaram a escrita do projeto;
- b) a revisão da literatura;
- c) a pesquisa prática em campo; e
- d) a análise e estudo dos dados e experiências vividas ao longo da pesquisa.

No entanto, a terceira etapa se fragmentou em outros três momentos: a observação participante da escola, campo de prática escolhido; a realização das aulas de teatro e as entrevistas narrativas com pessoas-chave do ambiente escolar.

O modo de percorrer as etapas foi embasado na metodologia da pesquisa-ação, compreendida também como uma intervenção social, que busca resolver os problemas apresentados no ambiente pesquisado, transformando a realidade, desenvolvendo a autonomia das pessoas que ali vivem para a resolução e a superação da situação-problema. Diante disso, meu objetivo principal era relacionar o ensino do teatro, o aprimoramento de habilidades sociais e a construção da cultura de paz ao acompanhar uma turma de ensino fundamental – Anos Iniciais da Escola X durante as aulas, intervalos, eventos escolares, entradas e saídas dos estudantes.

Sendo assim, a pesquisa começou antes da escrita do projeto, com a identificação de alguns problemas no dia a dia da sala de aula da escola estadual que atuei como professora de Arte. Alguns deles são: formação educacional privilegiando o conteúdo em detrimento da formação integral do estudante; a falta de repertórios comportamentais assertivos; a constância de situações violentas no ambiente escolar; a falta de sensibilidade e do senso de coletividade entre a escola-estudantes-comunidade e a desvalorização do ensino do teatro no contexto da educação formal.

---

<sup>8</sup> Rosa Luxemburgo foi uma renomada revolucionária socialista e teórica política nascida na Polônia em 1871. Destacou-se por sua oposição ao imperialismo e militarismo, além de criticar tendências autoritárias no socialismo. Co-fundadora do Partido Social-Democrata da Alemanha, liderou a Revolução Alemã de 1918-1919. Sua vida e trabalho influenciaram o movimento socialista e sua trágica morte em 1919 marcou seu legado duradouro.

Tais situações problemas me motivaram a desenvolver esta pesquisa. É importante ressaltar que “por ‘problema’ entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino” (ENGEL, 2000, p.186).

Posteriormente, o primeiro semestre do mestrado foi marcado pelo início da revisão da literatura que perdurou por todo o desenvolvimento da pesquisa. Na revisão, foi importante conectar com alguns pesquisadores das áreas estudadas, como Almir e Zilda Del Prette (2013, 2017, 2022) referências no estudo de competências e habilidades sociais; Marshall B. Rosenberg (2006) referência na comunicação não violenta; Paulo Freire (1992, 1997), bell hooks (2017, 2022), Célia Xacriabá (2018), Maurice Tardif (2014) referências na educação; dentro do universo da cultura de paz: Vicenç Fisas (1998, 2002, 2011); Marlova Jovchelovith Noleto (2003), Miriam Abramovay (2003); e dentro do teatro: Viola Spolin (2005, 2008), Augusto Boal (2003 – 2012), Beatriz Cabral (2012), Marina Marcondes Machado (1994, 1998, 2010, 2018), Ricardo Carvalho de Figueiredo (2019), além de documentos, textos e livros organizados e produzidos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, *International Peace Research Association – IPRA*, entre outras.

É importante destacar aqui, que o meu movimento de busca de referenciais se deu, principalmente, a partir das necessidades encontradas em campo, na escola e sala de aula. Havendo espaço para explorar abordagens de ensino e atividades teatrais vindas da minha experiência anterior como aluna e professora de teatro e não necessariamente associada unicamente a um referencial teórico-metodológico.

Ainda no primeiro semestre, reestruturando o projeto de pesquisa, tomei a decisão de realizar a experiência prática com uma turma do ensino fundamental - Anos Iniciais, mais precisamente do 5º ano, diferentemente do que havia proposto inicialmente, que seria a realização da prática com uma turma de 6º ano ou 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Tal decisão se deu em paralelo com a escolha da escola e também por considerar a transição do fundamental, anos iniciais para os anos finais, bastante significativa na vida das crianças/pré-adolescentes e saber que isso implica em mudanças de escola ou de turno de estudo. A meu ver, seria mais interessante trabalhar com uma turma que estivesse acostumada com a dinâmica da escola/sala de aula e que fossem mais novos, pressupondo maior abertura às propostas das aulas.

Em busca da escola que daria nome à “Escola X” do projeto de pesquisa, conversei com pessoas que possuíam vínculo com a educação pública em Itabirito e percebi uma sinergia entre minhas propostas de investigação e a Escola Municipal Laura Queiroz, primeira

escola com regime integral do município, localizada na saída da cidade e com características bem diferentes das demais como seu espaço físico, sua dinâmica de funcionamento, localização no município, principal público atendido, questões políticas, ambientais e sociais enfrentadas, entre outras.

Entrei em contato com a diretora da escola com a ajuda de um primo, que à época trabalhava na secretaria da escola e marquei uma reunião com a diretora Christiane Bossanelli. Ela havia lido o meu projeto de pesquisa e durante a nossa conversa, relatou problemas de comportamento dos estudantes e os desafios que estavam encontrando no contexto pandêmico. Por fim, demonstrou interesse e abertura para a realização da pesquisa.

Havia então de contactar a Secretaria de Educação do município para liberação e ciência da realização da pesquisa na escola, processo que se deu de maneira simplificada e rápida. O responsável por avaliar a solicitação dentro da Secretaria havia sido meu professor durante todo o ensino fundamental e foi solícito e resolutivo<sup>9</sup>. Posteriormente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, com o número do parecer 5.710.019 – CAAE 59977222.2.0000.5149. A próxima etapa foi, então, a observação participante do ambiente escolar.

### *1.2.1 A observação participante da escola*

No primeiro semestre de 2022, a escola estava funcionando em um espaço alternativo por conta das fortes chuvas e enchentes na cidade<sup>10</sup>, no entanto, em julho do mesmo ano a escola retomou à sede e em agosto iniciei as observações participantes. Entre os dias 03 de agosto e 01 de setembro de 2022, frequentei a escola aproximadamente três vezes por semana. Inicialmente observava apenas o turno da manhã e aos poucos fui percebendo que precisava também observar o turno da tarde, pois o ensino integral<sup>11</sup> do 4º e 5º ano se dava naquele turno, o que alterava bastante a dinâmica. Passei então a comparecer nos dois turnos, manhã e tarde, e em dias distintos da semana.

---

<sup>9</sup> A situação apresentada aqui denota uma dinâmica comum em cidades pequenas: as pessoas costumam conhecer umas às outras e suas respectivas famílias, a relação de confiança é estabelecida com facilidade e isso impacta na resolução de questões de diferentes ordens.

<sup>10</sup> O Rio Itabirito, situado em Minas Gerais, é parte da bacia hidrográfica do Rio Doce e tem enfrenta problemas de enchentes devido à atuação exploratória de inúmeras empresas mineradoras, desmatamento das áreas de mata ciliar e ocupação irregular das margens. Esses eventos são agravados pela gestão inadequada dos recursos hídricos.

<sup>11</sup> O ensino integral se difere do regular, principalmente nas disciplinas ofertadas. No caso do 4º e 5º ano, o turno da manhã era destinado ao ensino regular e a tarde, ao ensino integral.

Geralmente, caminhava pela escola com um caderno e uma caneta, sentava nos bancos próximos às salas de aula, principalmente as do 5º ano, ouvia, via e registrava tudo que estava acontecendo ao meu redor. No momento do intervalo, muitas situações aconteciam ao mesmo tempo e eu geralmente revezava os espaços que permanecia. Aos poucos os funcionários e estudantes começaram a questionar sobre a minha pessoa e sobre o que escrevia.

04.08.2022

*Durante o intervalo algumas crianças chegam até mim para me oferecer um salgadinho, elogiar algo que gostaram na minha roupa e para saber quem sou e o que estou fazendo ali. Tenho conversado um pouco com elas e para cada uma, respondo uma coisa.*<sup>12</sup>

Mesmo gerando um estranhamento e uma curiosidade entre os estudantes, seguia nas observações evitando dar muitas explicações. Geralmente comentava que estava fazendo um estudo, uma pesquisa ou simplesmente, observando a escola. Meu desejo inicial era impactar o mínimo possível naquele espaço, para que pudesse ter a visualização do real cotidiano da escola.

A partir de uma possibilidade apresentada pela supervisora do turno da manhã, Jaqueline Perucci, comecei a acompanhar algumas aulas de música do 4º e 5º ano, pois a escola estava sem docente de Arte. Era interessante para mim ter acesso à sala de aula, pois, até então, estava observando apenas as dinâmicas externas a ela. E mais uma vez, a minha presença, pelo menos em um primeiro momento da aula, era motivadora de investigações e suposições:

04.08.2022

*Acompanhamento da aula de música do 4º ano Generosidade: eles estão se preparando para a fanfarra. Chegando na sala, os alunos queriam saber quem eu era e tinham algumas suposições: Profa. de música, enviada para ver quem fazia bagunça ou ainda, profa. de Taekwondo. Me apresentei e falei que estava ali para observá-los. Me indagaram: “você xinga?” Disse que não. “Você bate?” Antes que eu pudesse responder, rapidamente outra criança gozou: “Uai, ela não é mãe”.*

Durante as aulas, me interessava observar principalmente os comportamentos de estudantes, que eram bem mais contidos se comparados com os do intervalo. A interação descrita acima, por exemplo, me fez perceber e analisar alguns pontos: alguns estudantes estabeleciam a relação *mãe>ação de bater*, o que pode apontar características das vivências e

---

<sup>12</sup> Trecho do diário de bordo, escrito ao longo do período de observação da pesquisa. Este será o formato de apresentação dos trechos escolhidos.

relacionamentos familiares; a apreensão criada durante a aula, com a possibilidade de existir um adulto que observa para repreender e corrigir, aponta características da dinâmica escolar e da educação tradicional; além dos modos de se comunicarem e se expressarem comigo e com o professor de música, o que sinalizava certa desinibição e curiosidade com o novo.

O exercício de interpretar o que se observa estará presente durante o trabalho, por vezes, pode nos conduzir a alguma reflexão e em outras situações, apenas constatar a complexidade e a incapacidade de seguir com uma análise. É importante ressaltar, também, a pluralidade de interpretações e a não existência de uma verdade única.

Mesmo observando a escola como um todo e frequentando aulas de outros anos, sabia que precisava escolher, ao final do período de observação, uma turma do 5º ano para iniciar as aulas de teatro, pois era o objetivo traçado no planejamento que antecedeu a observação. Eram três turmas e sempre que podia, conversava com os funcionários sobre elas, na tentativa de captar comentários espontâneos. Conheci as três turmas de 5º ano, por meio da aula de música, observei as professoras regentes que permanecem mais tempo com os estudantes, os modos de lecionar e de se relacionar com cada turma.

Antes de fazer a escolha, conversei com a supervisora do ensino integral, Magna Leão, sobre cada uma das turmas de 5º ano, em especial o 5º ano Justiça, que se destacava nas minhas observações. Era uma turma que carregava a fama de ser a mais bagunceira da escola. Me lembro que ela compartilhou uma percepção de que eles necessitavam de atividades diferentes, novas propostas de ensino e novas experiências. Tudo isso me encorajou para seguir a pesquisa com tal grupo.

Era o 5º ano, aparentemente, mais expressivo. As pessoas estudantes da turma falavam muito, riam e se tocavam com facilidade, conseqüentemente ou não, possuíam mais conflitos, apresentavam dificuldades de escrita e leitura e pareciam estar sedentas por atenção e carinho. Colocando em comparação com as outras duas turmas do 5º ano, para mim fazia mais sentido realizar as aulas com o Justiça, apesar de sentir receio de não conseguir conduzir as aulas devido ao caos que facilmente se instalava na sala. No entanto, o medo não me paralisou e segui com o 5º ano Justiça – aprofundaremos os estudos sobre ele no capítulo 2.

Ao final de cada dia de observação, relatava no diário alguns comentários, cenas observadas e sensações, além de gravar um áudio após sair da escola, enquanto caminhava até o carro ou até o centro da cidade para pegar um ônibus. Tais áudios longos e informais foram uma estratégia encontrada para que eu pudesse expressar “no calor do momento” o que havia acontecido naquele dia.

A princípio, o planejamento era criar os planos de aula para a turma no período de observação, porém, foi uma tarefa impossível. Era complexo e até incoerente propor as atividades sem conhecer as necessidades da turma e os desejos que possuíam ou não com as aulas. Portanto, os planos de aula foram criados na etapa a seguir, em paralelo com a prática.

### *1.2.2 As aulas de teatro com o 5º ano Justiça*

Em conversa com a supervisora do ensino integral foi estabelecido que eu ministraria minhas aulas no horário da disciplina de Recreação, da professora Cláudia. Ela me acompanharia e auxiliaria quando necessário. No dia 13 de setembro de 2022, iniciamos as aulas de teatro, com duração de 50 minutos e com frequência semanal, e foram um total de onze aulas até dezembro, que se deu a conclusão do ano letivo e a formatura dos estudantes. Para a criação e estruturação dos planos de aula, contei com momentos de orientações semanais com o meu orientador, que me demandou o desenvolvimento de uma entrevista/bate-papo individual com cada estudante com o intuito de conhecê-los deslocados do coletivo. Foi proposta a criação de uma aula que pudéssemos estabelecer combinados/regras e a reestruturação da lógica das habilidades sociais que seriam trabalhadas em sala de aula.

No projeto de pesquisa, antes de viver toda a experiência do campo, havia proposto de trabalhar com as seguintes habilidades sociais, escolhidas a partir do referencial “Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais”, escrito por Caballo (2003): 1. fazer/receber elogios; 2. expressar amor, agrado e afeto; 3. defender os próprios direitos; e 4. expressar opiniões pessoais. No entanto, conhecendo a escola, a turma e os indivíduos que a compunham, tal configuração de habilidades não eram coerentes e suficientes.

Portanto, escolhi para guiar a criação das aulas de teatro algumas classes e subclasses de habilidades sociais tidas como relevantes na infância, a partir das pesquisas desenvolvidas por Almir e Zilda Del Prette no livro “Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática” (2013). Elas foram escolhidas a partir da minha observação participante da turma e das impressões que a supervisora compartilhou. As classes e subclasses escolhidas foram:

- 1) Autocontrole e Expressividade Emocional – Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
- 2) Assertividade – Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento,

negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas. (Del Prette & Del Prette, 2013, p. 46).

Propus que cada classe (autocontrole, expressividade emocional e assertividade) se tornasse o eixo temático do planejamento mensal das aulas e me orientasse ao escolher as atividades e jogos que seriam propostos. Como cada classe é composta por várias habilidades sociais, a cada plano de aula, buscava trabalhar o máximo de habilidades dentro daquele recorte.

É interessante pontuar que, mesmo havendo tal divisão entre as classes nos planos de aula e na literatura, na prática, as habilidades sociais funcionam de forma interligada. Assim, em uma determinada aula que estava previsto trabalharmos a expressividade da raiva (classe da assertividade) estávamos, em alguma medida, trabalhando o reconhecimento e nomeação de emoções próprias (classe do autocontrole e expressividade emocional).

Inicialmente, as aulas de teatro seriam realizadas no pátio da escola, no entanto, o horário da aula coincidia com o recreio do 3º ano, o que gerava uma movimentação excessiva e muito barulho, desconcentrando os estudantes do 5º ano Justiça. Experimentamos algumas aulas no espaço da própria sala de aula, mas eles desejavam ocupar outros espaços da escola e, após uma visita à biblioteca, passamos a utilizá-la para os nossos encontros – ela possuía poucos móveis, um chão de madeira e boa luminosidade.

Assim, seguimos com a prática semanal durante três meses. O tempo de tal etapa foi muito problematizado por mim, pois ele parecia pequeno demais para a complexidade dos objetivos, entretanto, era o tempo possível e viável para o contexto da pesquisa e da escola. Ao se tratar de aprendizados de teatro, de novas habilidades sociais, mudanças de comportamentos e construção de uma cultura de paz, sabemos que é um processo gradual, que requer tempo e empenho individual/coletivo.

Não existia pretensão da minha parte de impulsionar grandes mudanças, que fossem visíveis e mensuráveis quantitativamente – como a redução dos comportamentos violentos, dos episódios de ansiedade e/ou melhoria das notas em determinadas disciplinas. Penso que o ensino do teatro associado às HS e à cultura de paz pode promover sim esses avanços e muitos outros, porém, em um contexto mais engajado (havendo outros professores e a coordenação da escola defendendo a mesma ideia) e com mais tempo processual.

No entanto, não se pode ignorar que durante as aulas experienciamos genuinamente novas formas de ser e estar no mundo – de se relacionar uns com outros, de se resolver algum conflito, de pensar e expressar a raiva, de conhecer um pouco mais sobre o fazer teatral, entre

outras vivências. Percebo então que as 11 aulas em três meses tiveram alguma afetação nas vidas das pessoas envolvidas.

A cada aula, possuíamos um eixo temático, como abordado anteriormente, um tema, um foco da aula e a justificativa para estar propondo tudo isso. As aulas eram construídas alguns dias antes de ser executada, não era possível traçar um planejamento de médio/longo prazo das atividades propostas em sala, e, assim, era preciso ser construída, a partir da observação semanal dos estudantes, cada aula me impulsionava para a elaboração da aula seguinte.

Além disso, durante a aula, novas propostas surgiam, algumas atividades não funcionavam, como alguns aquecimentos corporais e alongamentos, outras funcionavam e os discentes pediam para repetir em todas as aulas, como os momentos de relaxamento e o jogo “c”<sup>13</sup>. À medida que fomos avançando na pesquisa, as aulas serão abordadas com maior profundidade e analisadas sob a ótica da cultura de paz e do estudo de habilidades sociais.

A escuta das pessoas estudantes se deu de diferentes formas, nas relações que estabelecemos ali, durante as aulas, no próprio jogo teatral, durante a breve entrevista inicial que tivemos antes de começarmos as aulas práticas, nas rodas de conversa, nos rituais de “como você se sente hoje?” ou “qual a emoção que sai da aula com você?”, que aconteciam no fim de cada encontro e nas conversas para além da aula que vivenciei com os discentes.

No cotidiano da escola e nos momentos de observação e prática da pesquisa, três mulheres contribuíram diretamente com a minha atuação e com as reflexões construídas sobre a turma e a escola. As três mulheres entrevistadas por mim foram: Dani e Cláudia, duas professoras do 5º ano Justiça e Virgínia, uma das zeladoras da escola.

### *1.2.3 As Entrevistas Narrativas*

A Entrevista Narrativa (EN) é classificada como um dos métodos de pesquisa qualitativa e pode ser compreendida como “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (Bauer & Jovchelovitch, 2002, p. 95). Foi o método escolhido para a realização das entrevistas com pessoas-chave para o desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>13</sup> Esse jogo acontece da seguinte forma, a pessoa condutora inicia cantando “quando eu disser sim, vocês dirão não” e a partir de então, quem conduz diz “sim” ou “não” e o restante dos jogadores respondem o contrário, por exemplo, quem conduz entoia: “sim, não, sim”, os jogadores respondem “não, sim, não”. E seguem várias possibilidades de combinação e ritmo. Existem variações também, que trocam o sim-não por leite-café, dentro-fora, preto-branco, etc.

As EN são divididas em cinco fases, sendo elas: 1. preparação, 2. iniciação, 3. narração central, 4. fase de perguntas e 5. fala conclusiva. Na etapa da preparação, é importante a pessoa pesquisadora conhecer o campo e elaborar questões *exmanentes*, que são àquelas que a interessam a partir da aproximação com o tema pesquisado. Na segunda etapa, de iniciação, é preciso desenvolver um texto/fala (tópico inicial) que funcionará como provocação para a narração do informante<sup>14</sup>.

Na narração central acontece a fala da informante, tal fala se dá a partir do tópico inicial e pode desencadear memórias, relatos recentes e antigos, emoções, opiniões pessoais sobre temas afins, entre outros. É importante que a entrevistadora, neste momento, não interrompa, apenas encoraje e se mostre atenta, por meio da linguagem corporal.

Assim que a informante finalizar a fala, entramos na fase de perguntas. Elas podem ser pensadas anteriormente e escritas em um roteiro, considerando também que, no momento da entrevista, podem surgir novas perguntas. O método orienta que nessa fase não se deve perguntar “por quê”, apresentar contradições na fala da informante e dar a sua opinião pessoal.

Por fim, com as perguntas respondidas, a EN se encaminha para a finalização com a fala conclusiva, uma fala que arremata a conversa e em seguida a gravação se encerra. Posteriormente, se for o caso, perguntas de “por quê” são permitidas e podem ser feitas ao informante.

Para a realização das EN nesta pesquisa eu criei um roteiro<sup>15</sup>, para me guiar nas etapas da entrevista. Ele possui, além do tópico inicial para narração, alguns lembretes e eixos temáticos, previamente pensados, que podem me ajudar na elaboração das perguntas na fase destinada a isso. Tais temas foram desenvolvidos a partir das observações da escola e do 5º ano Justiça.

A EN realizada com as professoras Dani, Cláudia e a zeladora Virgínia foram, em geral, com narrações centrais curtas e apesar de ter sido o mesmo tópico inicial para todas, as experiências foram bastante distintas e únicas, demonstrando a individualidade, as narrativas e a memória que cada uma carrega:

As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico. Não se tem acesso direto às

---

<sup>14</sup> O termo informante é utilizado pelas pessoas pesquisadoras da Entrevista Narrativa, que em outros métodos é chamado de entrevistada/e/o.

<sup>15</sup> O roteiro da Entrevista Narrativa utilizado na pesquisa está compartilhado no Apêndice A.

experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida (Muylaert *et al.*, 2014, p.195).

Na prática da entrevista, é preciso estar atenta e conhecer o método para flexibilizar e conduzir a entrevista junto com a pessoa informante da maneira mais proveitosa possível. Sentir e perceber como a informante lida com a situação da entrevista e como se dá a sua narração, por exemplo, permite que a entrevistadora explore mais tempo na fase de perguntas ou não realize nenhuma, conforme suas percepções. Além disso, é importante saber que observar a linguagem corporal contribui para a compreensão do que está sendo narrado e para compreender o estado que a informante se encontra.

A seguir, apresentarei brevemente as mulheres entrevistadas<sup>16</sup> e alguns temas que elas narram e/ou foram discutidos nas entrevistas.

Dani é professora regente do 5º ano Justiça, se formou em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais e em 2014 realizou o concurso público em Itabirito, se tornando professora da escola. Foi seu primeiro emprego depois de formada e no início de 2022 ela começou a ministrar aulas para o 5º ano Justiça enquanto substituta, mas teve que assumir a turma durante todo o ano, pois a professora que era a regente não retomou ao trabalho.

Dani leciona nos dois turnos e viaja diariamente para trabalhar, pois não mora em Itabirito. Ela tem um semblante cansado, que, ao mesmo tempo, expressa tranquilidade. Em sala de aula, não gosta de dar respostas prontas e, sim, provocar os estudantes a encontrarem as respostas. É uma mulher negra, cisgênero, alta e com cabelos cacheados curtos. Durante a nossa conversa, ela conta sobre sua formação e suas experiências de trabalho, relata a sua forma de condução do processo de ensino-aprendizagem de estudantes, a dinâmica da escola e compartilha sua percepção do ensino após a pandemia.

Cláudia também foi entrevistada e é a professora das disciplinas de Recreação e Cultura e Saberes da Arte do ensino integral. Ela foi quem cedeu seus horários para que eu pudesse ministrar as aulas de teatro. Está sempre com muita energia e tem uma risada alta. Ela trabalha na escola há 19 anos e se define da seguinte forma: “eu não tenho muita papa na língua, eu converso sobre tudo com eles [os estudantes dos 5º anos] tudo tudo tudo tudo que pai e mãe deveria conversar, eles não conversam, eu converso” (Cláudia, 2022)<sup>17</sup>.

Cláudia é uma mulher branca, cisgênero, que possui uma voz marcante. Possui proximidade com esses estudantes e consegue, em uma mesma aula, dar bronca e demonstrar

---

<sup>16</sup> Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios com intuito de preservar suas identidades.

<sup>17</sup> Este será o formato de apresentação dos trechos de até 3 linhas e a forma de referenciar as falas das entrevistas narrativas.

afeto pela turma. Conversamos sobre as características das turmas de 5º ano, das relações familiares que afetam a relação do estudante com a escola, do recomeço e reaprendizado que estão vivendo após “dois anos perdidos para a educação” (Cláudia, 2022) e sobre sua forma de abordagem dos comportamentos desafiadores dos estudantes.

Virgínia é zeladora na escola há nove anos e leva o nome da função muito a sério: “o zelar meu é assim, é uma função, como que eu posso dizer, um zelar de escola é diferente de um zelador de prédio. Que o zelador de prédios ele é só limpeza, né? Quando você é zelador de escola seu bem maior é zelar pelas crianças” (Virgínia, 2022). É uma mulher negra, cisgênero, possui um olhar que abraça, é cuidadosa e pacífica. Está sempre presente nos intervalos e percorrendo os corredores da escola.

Na sua fala narra as dificuldades que a escola tem vivido no pós-pandemia e isolamento social, conta como lida com os comportamentos violentos e a relação familiar que construiu com os demais funcionários. Em diversos momentos da entrevista, ela se emociona, expressa medo em relação ao futuro dos estudantes do 5º ano e toda a sensibilidade em relação às duras realidades dos estudantes e suas famílias.

Ao longo do texto, as falas<sup>18</sup> de tais mulheres aparecerão com frequência, contribuindo para a construção do trabalho. No próximo capítulo vamos conhecer com mais profundidade o cenário da pesquisa prática, a escola municipal Laura Queiroz ou como também é conhecida, a escola da Usina. Abordaremos as características físicas e organizacionais, o regimento interno e os desafios enfrentados nos últimos anos. Neste capítulo, ainda daremos luz ao 5º ano Justiça, conhecendo mais a fundo a turma que movimentou emoções na pesquisa.

---

<sup>18</sup> As transcrições das entrevistas na íntegra estão compartilhadas no Apêndice B, C e D.

## 2 A ESCOLA DA USINA – a expectativa

Neste capítulo, conheceremos a Escola Municipal Laura Queiroz ou como é mais conhecida, Escola da Usina, sob diferentes ângulos, com o intuito de inserir vocês nesse espaço e perceber as pessoas que nele habitam e as relações construídas por elas. Começaremos, então, nos deixando inspirar pelas palavras de Paulo Freire:

*A Escola*

*... o lugar que se faz amigos.*

*Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima.*

*O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.*

*Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.  
Paulo Freire*

O poema, escrito por Paulo Freire, traz o embate com a lógica capitalista e de educação bancária, propondo um olhar pacifista para o que deveria ser o ambiente escolar, já que propõe a valorização das pessoas, das relações e da construção de memórias afetivas. Isso nos ajuda a traduzir a atmosfera da escola que será aqui visitada: a Escola Municipal Laura

Queiroz. Ela é também conhecida como escola da Usina, pois foi construída por dirigentes da usina siderúrgica Queiroz Júnior S/A do município de Itabirito.

Criada em 13 de junho de 1910 por Laura Machado de Queiroz, a escola se chamava Escola Mista Esperança<sup>19</sup>. Anos depois, em 1998, a escola foi municipalizada e nomeada como conhecemos hoje: Escola Municipal Laura Queiroz. Em um dos meus primeiros dias de observação participante, na sala dos professores, ouvi a história da Laura Machado de Queiroz, esposa do engenheiro José Joaquim de Queiroz, pioneiro da siderurgia no Brasil e fundador da Usina Siderúrgica Queiroz Júnior S/A. Laura Queiroz cuidava da assistência social dos operários da indústria e, segundo consta a história na oralidade, era seu sonho difundir a educação entre as crianças.

Na Escola da Usina observei e vivi momentos significativos que eram feitos por gente, tal como entendido por Paulo Freire: o estudante que chega atrasado e, antes de entrar em sala, lhe é preparado um lanchinho com leite quente em um dia frio; o estudante que chega correndo e abraça, sem um motivo aparente, a diretora e ela se surpreende e retribui o carinho; o professor desabafando e compartilhando o quanto estava cansado; vários estudantes reconstruindo a horta, com as mãos e pés na terra, colhendo e vendendo as verduras em promoção; estudantes que não se comportaram em sala e estão sentados esperando sua vez para conversar com a supervisora; um grupo de alunas argumentando o porquê não deveriam ser prejudicadas pelos erros dos meninos de sua turma; uma noite de pizza em um restaurante para os formandos do 5º ano.

É uma escola feita por gente e, portanto, é plural e diversa. Nessa escola tem conflitos e desentendimentos, tem gritos, tem gente cansada e desmotivada, tem situações de violência, tem problemas estruturais, tem dificuldade de engajar as famílias e comunidade e tem muito trabalho e empenho do corpo docente, discente e de funcionários.

É bonito de se observar que as três funcionárias entrevistadas na pesquisa possuem percepções semelhantes sobre a escola e sua dinâmica, associando-a a uma família, espaço de acolhida, intimidade e amor; ao cuidado com o outro e a relação de afeto e amizade, que se desenvolve fortemente em uma escola de tempo integral. A seguir, compartilho alguns trechos

---

<sup>19</sup> Escolas Mistas, por definição, são aquelas que atendem mulheres e homens. Antes disso, a educação era possível apenas para os homens. Essa mudança aconteceu quando houve a compreensão de que a educação da primeira infância se assemelhava com a maternidade, ou seja, deveria ser uma função desempenhada pelas mulheres e, para isso, elas precisariam estudar. “No final do período imperial, existiam classes mistas no Brasil, oferecidas em escolas protestantes ou em escolas públicas; contudo, a educação, diferenciada por sexo, ainda era estimulada, e as meninas continuaram a ter menores possibilidades, no mercado de trabalho e de ascensão social, fora do casamento” (Carra, 2019, p. 554).

das entrevistas narrativas realizadas em que a zeladora e as professoras destacam as percepções sobre a escola no que diz respeito ao ambiente familiar percebido por elas:

*Quando a gente tá com raiva a gente sempre tem um colega da gente no serviço que chega e fala, ó, dá conselho a gente, ou não é assim que funciona, cê tem que pensar bem, pensa duas, três vezes, respira (risada). E acaba que a gente vai construindo família mesmo em questão disso, é onde que a gente tá pra aprender, né? A gente aprende, ensina (Virgínia, 2022).*

*Tem dezenove anos que eu estou aqui. Então assim a gente já conhece, eu já conheço esses meninos quando ele chega no quinto ano eles já me conhecem, né? Já sabem como é que é o meu trabalho, como é que eu converso, enquanto eu tô bem, quando eu tô mal, quando eu vejo que eles tão bem, mas isso é a minha relação com eles é muito boa, graças a Deus (Cláudia, 2022).*

*Eu acho que toda a equipe, das meninas da limpeza aos professores, tem muito cuidado com os alunos da escola. Cuidado no sentido de se importar quando o aluno está com algum problema, de perceber que o aluno está está diferente em algum momento, de visualizar, de enxergar o aluno como um ser único (Dani, 2022).*

Diante disso, a emoção que esteve presente no processo de escolha e de convivência com a escola foi a **expectativa**. A mesma pode ser considerada um estado corporal de espera ativa e positiva. Eu nutria um desejo de conhecer e me conectar com esse espaço. E a emoção permaneceu durante os três meses de convivência com a escola, pois foram tempos de descobertas, reflexões e experimentações práticas que me despertavam novas expectativas.

Com respeito e cuidado, pedimos licença para chegar e entrar na escola. A seguir, o texto será dividido em três tópicos, primeiramente vamos conhecer um pouco mais da história da escola e as características estruturais, por meio de um texto descritivo e um percurso imagético afetivo, posteriormente, a organização pedagógica e por fim, vamos conhecer com detalhes o 5º ano Justiça.

## **2.1 A história da escola e as características**

A Escola da Usina está localizada em Itabirito – Minas Gerais, município a 59 quilômetros da capital Belo Horizonte, que possui aproximadamente 52 mil habitantes. A cidade possui oito escolas municipais na área urbana, incluindo a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e cinco escolas na área rural, além de outras quatro escolas estaduais e um instituto federal. Existem duas escolas de regime integral no município de

Itabirito, a Escola Municipal Laura Queiroz (EMLQ) e a Escola Municipal Antônio Toledo Sobrinho, localizada no Marzagão, área rural da cidade.

Assim que a Escola Mista da Esperança foi criada em 1910, a regência ficou a cargo da professora Anna Josephina de Lima. Em 23 de dezembro de 1944, a escola passou a ser denominada Escolas Reunidas Laura Queiroz, na ocasião, ela tornou-se integrante da rede estadual de ensino sob a direção da professora Martha Margarida Bastos. Em 05 de dezembro de 1960, passou a se chamar Grupo Escolar Laura Queiroz.

Em 15 de julho de 1970, Maria de Deus Gonçalves Mol assume a diretoria e a escola passa a se chamar Escola Estadual Laura Queiroz. Em 1º de julho de 1989, aposentou-se a diretora Maria de Deus, assumindo o cargo em 24 de agosto do mesmo ano a dezembro de 1999 a professora Solange de Fátima Tabari de Lima Santos. Por conseguinte, em 1998 a escola recebe o nome que permanece até então, sendo municipalizada<sup>20</sup>. Após esse acontecimento, a escola teve as seguintes diretorias:

- 1) Maria Mercês Braga Carvalho – Janeiro de 2000 a outubro de 2000;
- 2) Maria Cláudia Bastos Santos – Novembro de 2000 a julho de 2004;
- 3) Fátima Consuleide das Mercês Ribeiro – Agosto de 2004 a dezembro 2009;
- 4) Maria Estela Pedrosa Braga – Janeiro de 2010 a dezembro de 2012;
- 5) Fátima Consuleide das Mercês Ribeiro – Janeiro de 2013 e dezembro de 2020;
- 6) Christiane Garcia Bossanelli do Vale – Em exercício desde 2021;

Até o momento da pesquisa, a equipe de gestão era composta pelas vice-diretoras: Jussara Aparecida Braga e Izabela Cristina de Brito Nascimento Teixeira; pelas supervisoras do ensino regular: Jaqueline Perucci e Núbia Gomes; pela supervisora do ensino integral: Magna Cristiane Leão Cardoso e pelas secretárias Roselene Maria Lopes Pereira e Michelli Tayne de Assis Silva Arcanjo.

Após esse histórico, é importante apontar para a discussão da feminização do magistério no ensino básico, que acompanha a história do movimento feminista e da educação brasileira. Durante anos na história da humanidade, a educação só era possível para homens de famílias ricas e com notoriedade, portanto, o corpo docente e discente era composto majoritariamente por homens brancos. Entendia-se que eram eles que precisavam ter uma

---

<sup>20</sup> Todas as informações históricas aqui tratadas têm como referência o Plano Pedagógico da Escola Municipal Laura Queiroz, documento interno e não publicado.

formação profissional e por conseguinte, assumiam a maioria dos postos de trabalho na sociedade.

As mulheres teriam outras funções, a depender da raça e classe social, mas sempre envolvendo a maternidade, o casamento, os cuidados com a casa, habilidades manuais, entre outras. Tal lógica machista e patriarcal contribuiu para a manutenção de uma hegemonia masculina e da branquitude nos cargos de poder e de maior prestígio.

A partir do momento que os coletivos feministas começaram a lutar pela pauta da igualdade entre os sexos e da ampliação da cidadania feminina, as mulheres começaram a fazer parte do cenário educacional (seja como estudantes ou professoras), no entanto, as desigualdades de gênero, raça e classe permaneciam presentes:

O cenário desenhado na primeira metade do século XIX, sob o impacto das primeiras leis de Instrução Pública, demarcou a expansão da educação feminina em quase todos os países do mundo. Não obstante, o percurso para a incorporação das mulheres à rede educativa e aos diferentes níveis de ensino foi lento e problemático. Ademais, esse percurso exigiu confrontar o viés masculino e de classe do sistema educacional. Por conta disso, a educação inicial das meninas de classes mais favorecidas priorizava formar boas donas-de-casa e futuras esposas e mães, ofertando às das camadas pobres competências limitadas para atuar como mão de obra barata na unidade doméstica e fora dela (CEGATTI: PRÁ, 2016, p. 220).

A presença feminina se dá na educação a partir da lógica do espaço público (destinado aos homens) e do espaço privado (destinado às mulheres), compreendendo o ensino, principalmente dos anos iniciais, como uma extensão do espaço privado, por conta da associação da educação primária com o maternar, cuidar e proteger. Não é à toa que a presença de mulheres diminui à medida em que avança o nível das etapas de ensino, sendo a educação infantil, a etapa com maior número de professoras mulheres e também a classe mais desvalorizada financeiramente dentro da área educacional.

Segundo o Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2023), a educação infantil é a etapa em que as docentes mulheres estão, quase na totalidade, correspondendo a 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes e no ensino médio, elas representam 57,5% do total de 545.974 docentes em todo o país.

Ainda existem compreensões machistas que ditam a dinâmica escolar e influenciam na feminização do ensino básico na atualidade, portanto, não nos surpreende perceber que todas as diretoras da história da escola e a maioria do corpo docente é formado por mulheres, ainda mais quando se considera o contexto de cidade do interior, em que as possibilidades de formação eram reduzidas e os papéis de gênero deveriam ser muito bem cumpridos e respeitados.

A Escola da Usina, marcada pela presença feminina, está localizada na saída da cidade de Itabirito, próxima de uma rodovia, de uma usina siderúrgica e ao lado do Rio Itabirito. Além da escola, existem algumas casas projetadas de forma idêntica, uma ao lado da outra, que formam uma espécie de vila. Em tais casas moram, até hoje, as famílias de funcionários e ex-funcionários da usina siderúrgica.

Refletir sobre a arquitetura escolar e a arquitetura do entorno da escola pode nos ser de grande valia para compreender a dinâmica educacional, ainda mais quando se considera que as características arquitetônicas influenciam diretamente nos comportamentos das pessoas que ali vivem. Antonio Frago e Agustín Escolano elucidam que “a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (Frago; Escolano, 2001, p. 47).

A localização da EMLQ é fruto de um tempo e expressa os valores dominantes da indústria e do capitalismo, portanto, para acessá-la, existem dois caminhos: o primeiro é por meio de uma ponte de madeira que fica em frente à usina siderúrgica, nela é possível atravessar a pé, de carro ou de moto. Quase não se enxerga a ponte, pois ela está sempre camuflada com vários caminhões de carga e descarga da usina. Do outro lado da ponte, o chão é de terra batida e a poeira permanece suspensa no ar, basta caminhar um pouco e chegamos na rua da escola, acessando primeiro a vila.

O segundo caminho e o trajeto mais comum é por meio de uma ponte de ferro estreita, exclusiva para pedestres. Após atravessá-la, caminhamos em uma espécie de trilha na beira de uma mata e chegamos pelos fundos da escola. Esse era geralmente o caminho que escolhia principalmente para não ter que passar pela usina e por todos os caminhões de carga.

Para muitos arquitetos e estudiosos da educação, o espaço escolar deveria seguir inúmeros critérios que variavam a partir do contexto histórico-social. Anísio Teixeira, enquanto atuou como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no Rio de Janeiro, entre os anos de 1931 e 1935, criou um plano de construções escolares. Nele constava alguns formatos de escola, sendo elas: Escola tipo Mínimo<sup>21</sup>, tipo Nuclear (ou escolas-classe) e Platoon<sup>22</sup>, além da Escola-Parque:

---

<sup>21</sup> Escolas do tipo Mínimo são escolas pequenas, com poucas salas de aula. Elas eram construídas em espaços com baixa população escolar.

<sup>22</sup> Já escolas do tipo Platoon, possui um número maior de salas - entre 12 e 25, além de outros espaços como auditório, biblioteca, sala de jogos, de música, de desenho, laboratório de ciências, entre outros.

Nessa proposta inovadora, cada criança deveria frequentar regularmente as duas instalações, em turnos alternados: no primeiro turno, receberia, "em prédio adequado e econômico" (escolas nucleares ou escolas-classe), "o ensino propriamente dito"; no segundo, "em um parque escolar aparelhado e desenvolvido" (escola-parque), "sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar" (p. 199). Assim, as duas naturezas das edificações escolares se completariam e harmonizariam, "integrando-se em um todo equivalente ao das melhores escolas modernas do mundo" (p. 199) (Teixeira, 1935, p. 199 *apud* Dórea, 2013, p. 173).

É interessante perceber as associações entre os espaços arquitetônicos e os conteúdos ministrados na escola. A educação social e as artes, que não eram consideradas como "o ensino propriamente dito", seriam mais adequadas no espaço da Escola-Parque, que possuía as seguintes características: espaço amplo, natureza, mobiliário adequado para brincadeiras, além de salas para aulas das mais diversas linguagens artísticas, educação física, um restaurante equipado e o projeto de um internato.

Na escola da Usina, as aulas do ensino regular e integral acontecem em espaços compartilhados, não havendo salas específicas para o ensino de música, teatro, dança e demais projetos de cunho artístico. No entanto, a escola possui algumas características que podem se assemelhar ao projeto de Escola-Parque, pois o entorno é cercado de montanhas e matas e existe um rio que corre na lateral do edifício. Assim que você entra pelo portão da escola, existe um grande pátio asfaltado, espaço onde as crianças brincam e realizam algumas aulas práticas.

Na lateral direita, tem um jardim cercado com grade que possui algumas mesas, bancos e animais: galinhas, patos e cachorros – animais da escola que são cuidados pela equipe escolar. Esse espaço foi pouco utilizado pelas crianças durante o tempo que estive observando, ele geralmente era utilizado pelas funcionárias da limpeza e da cozinha nos respectivos horários de descanso. Na lateral esquerda da escola, que é um pouco mais estreita, tem um portão de metal, a caixa d'água da escola e uma horta feita pelos estudantes durante as aulas da educação integral: no contraturno escolar.

O edifício escolar se parece com uma grande casa antiga. Pintada de verde, possui uma varanda espaçosa e grandes janelas de madeira. Ela tem um único andar e, assim que você acessa o corredor principal, consegue visualizar a maior parte das salas de aula e os espaços da supervisão, diretoria, secretaria, sala de instrumentos, sala de culinária, informática e biblioteca. No centro desta "casa", entre os dois corredores, funciona o refeitório, espaço em que os estudantes fazem todas as refeições, sendo do lado direito a cozinha, que possui janelas amplas de vidro para servir os estudantes. No fim do corredor,

existe uma área “livre” que é utilizada como auditório, pois possui um palco pequeno e algumas cadeiras.

Nos fundos da escola, existe uma construção que foi feita posteriormente à construção do prédio principal, com o objetivo de aumentar o espaço físico. No espaço ficam uma turma de 4º ano e as três turmas de 5º ano. Na frente das salas tem um espaço cultural, uma área quadrada com cobertura de telhado, que foi construído, a partir de uma parceria da escola com uma empresa privada. Nesse espaço algumas aulas e atividades em datas comemorativas acontecem.

A escola é composta por 12 turmas, do 1º ao 5º ano, somando um total de aproximadamente 270 estudantes de 06 a 14 anos. Ela possui um horário de funcionamento integral, de 7h às 16h50, sendo a seguinte rotina para o 4º e 5º ano: de 7h às 11h20 acontece o ensino regular; às 11h20 é o almoço e as atividades retomam às 12h30, sendo até o fim do dia a “parte diversificada”, portanto quando acontecem as aulas da integrada, as oficinas e projetos.

Ao percorrer os corredores, a identificação das salas de aula me instigou e se tornou uma feliz coincidência com as minhas intenções de investigação:

03.08.2022

*Primeira coisa que me chamou atenção: nas salas haviam as plaquinhas indicando os anos e palavras como: Empatia, Generosidade, Honestidade, Amor, Fé, entre outras... Os professores falam: “estou indo para a Cooperação”!*

Era interessante perceber a palavra que cada turma era identificada e ao questionar sobre a característica, as funcionárias me explicaram que havia sido uma forma de identificação das turmas e que buscavam trabalhar o significado daqueles adjetivos, sentimentos e emoções. Portanto, constatei que algum tipo de interesse existia por parte da escola ao se tratar das emoções e das relações humanas.

É importante registrar que a minha chegada à escola se deu em um momento muito complexo, pois a mesma estava voltando a funcionar naquele espaço, que havia sido duramente atingido por uma enchente. No dia 08 de janeiro de 2022, Itabirito sofreu a maior enchente da história do município, o Rio Itabirito percorre toda a cidade e em diversos pontos ele transbordou, atingindo diversos bairros e deixando muitas pessoas desabrigadas. A cidade

estava destruída, a lama com minério estava presente em todos os comércios centrais, nas casas e escolas<sup>23</sup>.

Por alguns dias, muitas áreas da cidade ficaram desativadas e careceu tempo de limpeza, organização, reformas e reestruturação dos espaços. Diante de tal cenário, a escola Laura Queiroz, construída a beira do rio, foi gravemente afetada e precisou operar por seis meses em um prédio alugado pela prefeitura. Ele possui uma localização e estrutura totalmente diferentes da sede da escola e, portanto, todos tiveram que se adaptar.

A escola da Usina passou por uma reforma significativa e diversos objetos tiveram que ser novamente adquiridos, como as carteiras, bancos, mesas, quadros, estantes, instrumentos musicais, computadores, materiais de consumo, entre outros. No início do segundo semestre de 2022 a escola retomou à “casa” e seguiram-se os meses reorganizando e começando novamente a plantar horta, a cuidar do jardim, a organizar as prateleiras de livros e documentos, a ser decorada com cartazes e trabalhos dos estudantes: voltando a ser escola construída por gente.

Antecedendo a enchente, vivenciamos praticamente dois anos de pandemia de Covid-19 com as atividades suspensas e o impacto na educação e na dinâmica da escola foram perceptíveis e mensuráveis. Inicialmente, a escola trabalhou com o bloco da rede municipal<sup>24</sup>, criado para todas as escolas. Após alguns meses de trabalho, avaliou-se que o bloco não abarcava as especificidades das escolas e a EMLQ passou a produzir o próprio bloco de atividades, com as disciplinas do ensino regular e da integrada<sup>25</sup>.

Os blocos eram impressos pela escola e as famílias marcavam hora para buscar os materiais. Também foram criados grupos no aplicativo *WhatsApp* referentes às turmas e as professoras buscavam estabelecer algum diálogo com os estudantes por meio de mensagens. No entanto, a maioria dos contatos adicionados nos grupos eram dos pais/mães e/ou responsáveis e eles não estavam em casa com os filhos no horário da aula (a maioria trabalha

---

<sup>23</sup> O município de Itabirito possui uma conexão intrínseca com a atividade mineradora que remonta aos primórdios de sua história. É reconhecido por suas reservas de minério de ferro de alta qualidade. A mineração sempre esteve entrelaçada com a identidade e a falsa promessa de prosperidade desta região, moldando sua paisagem, sua economia e até mesmo suas tradições culturais. Ao longo dos anos, a exploração mineral tem gerado uma grande preocupação ambiental e social, causando inúmeros impactos na natureza da região e na saúde da população.

<sup>24</sup> O bloco da rede municipal era uma espécie de apostila que reunia atividades de todas as disciplinas do currículo escolar. O mesmo era desenvolvido por professores da rede municipal de ensino de Itabirito e distribuídos para todas as escolas, com o intuito de manter as crianças e adolescentes aprendendo e exercitando alguns conteúdos durante o isolamento provocado pela pandemia do covid-19.

<sup>25</sup> A escola, por ter um regime integral, trabalha com dois grupos de disciplinas: do ensino regular e do ensino integral, durante o contraturno. As mesmas serão melhor descritas e explicadas no tópico seguinte deste capítulo. 2.2 A pedagogia da Escola da Usina.

no horário de aula dos filhos), o que inviabilizou conversas *online* e as aulas síncronas, que aconteceram com baixa frequência durante o período.

Todos esses acontecimentos geraram um esgotamento físico e mental dos profissionais da educação e na escola da Usina foi ainda intensificado com todas as problemáticas geradas posteriormente pela enchente. No trecho a seguir, Virgínia, a zeladora da escola, comenta sobre tal contexto e pontua a relação com o sentimento de nervosismo:

*Que o que a gente está sentindo hoje é o quê? Um cansaço. Né? Todo mundo está sentindo é um cansaço. E as mães também... eu fico colocando, eles não tiveram, eh muitos tava mandando bloco pra estudar em casa aquilo e aí agora voltou pra escola eles esqueceram muita coisa e agora o cobrar tá sendo tipo uma pressão pra eles. Está sendo uma pressão. Né? E aí eu acho que é onde que eles fica nervoso também. Mas a pandemia influenciou muita coisa” (Virgínia, 2022)<sup>26</sup>.*

Logicamente o sentimento/emoção de nervosismo, angústia, medo, insegurança, tristeza, desesperança, ignorância, entre outros, estiveram latentes nas situações de pandemia e de enchente, por parte do corpo discente, docente e da comunidade/famílias. Tal conjuntura tem exigido da escola o famoso “jogo de cintura”, a necessidade de adotar diferentes abordagens e projetos, intensificar as conversas e reuniões, trabalhar de forma complementar entre o ensino regular e o integral, exercitar a paciência e a empatia e entender que, o funcionamento que a escola costumava ter não será exatamente o mesmo, além de ser um processo gradual, o pós-pandemia nos apresentou um novo mundo, que implicou mudanças no campo educacional.

*“Antes da pandemia a gente estava seguindo um ritmo, a gente tinha um fluxo, né? Já vinha seguindo um fluxo que era eles já estavam cadenciados naquilo ali, já sabiam o que que a gente tinha que fazer. né? Eles já sabiam que tinha que chegar, tinha que fazer fila, tem que entrar, que não sei o que. Tudo ela já tinha cronometrado, tudo organizado, tudo montado. Quando veio a pandemia, eles ficaram em casa, eles ficaram soltos. E esses dois anos não foi só ficar solto eles são eles cresceram eles tiveram convivência com família dentro de casa, tinha mais liberdade pra tudo e eles estão transferindo isso pra escola, então eles acham que eles podem chegar aqui a hora que quer, pode vir com a roupa que quer, pode eh eh fazer qualquer tipo de atitude na escola do jeito que eles querem” (Cláudia,2022).*

Ainda é difícil calcular os impactos deixados pela pandemia, mas a realidade na escola nos apresenta a cada dia novos desafios, como relatado pela professora Cláudia. A seguir,

---

<sup>26</sup> Este será o formato de apresentação dos trechos com mais de 3 linhas e a forma de referenciar as falas das entrevistas narrativas.

proponho uma outra forma de apresentação da escola, por meio de um percurso imagético afetivo, que reúne imagens da escola e do entorno, além das minhas percepções sensoriais e emocionais.

### *2.1.1 Percurso Imagético Afetivo*

O percurso imagético afetivo é uma criação artística que visa apresentar a escola pelo olhar do afeto e das memórias que eu fui construindo em relação ao espaço e às pessoas que habitam tal lugar. Vamos percorrer juntos o caminho que fiz diversas vezes para chegar até a escola e livres associações, lembranças e percepções serão compartilhadas à medida que as fotografias vão criando a narrativa de caminho.

É interessante pontuar que as fotografias apresentadas abaixo foram feitas por mim e pela professora de teatro e produtora cultural Millena Muniz em maio de 2023. Antes de iniciarmos, trabalhamos com alguns estímulos criativos, foram eles: o poema de Paulo Freire compartilhado no início do capítulo, o compilado de emoções que guiam este trabalho e um áudio gravado por mim mesma durante o período de observação da escola, com pensamentos e reflexões diversas.

#### ***Ato 1: A chegada***

*A vivência de observação e prática da escola começava no caminho para chegar até lá. Percorria a ponte azul sobre o rio Itabirito.*

Imagem 1 – A chegada



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*À esquerda, olho e vejo a escola,  
Envolta em árvores e montanhas.  
Hoje o rio está baixo, mas a recordação de meses atrás é de destruição.*

Imagem 2 – Rio Itabirito e a Escola da Usina



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*O caminho continua após a ponte, o cheiro de mato me invade.  
As marcas da enchente estão presentes.  
É a trilha de chegada.*

Imagem 3 – Caminho da Escola



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*A placa da escola está na sua lateral.*

*Desativada.*

*A lama seca, incrustada.*

Imagem 4 – Placa pós enchente



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

## ***Ato 2: A vila***

*É uma vila que me gera sensações contraditórias.*

*É bonito ver todas as casas padronizadas, com cores numa mesma paleta.*

*Quase cinematográfico.*

*Mas a sensação que fica é que falta vida.*

*Não se vê roupas penduradas, crianças brincando, gente conversando, novas plantas nascendo.*

*Na rua de terra batida, carros permanece estacionados.*

*Essas casas contam histórias, muitas delas de dor e reconstrução.*

*O rio já as invadiu inúmeras vezes.*

Imagem 5 – A Vila



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Imagem 6 – Altura da água



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

### ***Ato 3: A escola***

*A poeira parecia estar em suspensão no ar.  
O portão verde sempre estava escorado com uma pedra.  
Ao abri-lo, a pedra arrastava no chão anunciando a chegada.*

Imagem 7 – Portão da Escola



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Aquele espaço habitado por lama, água e minério,  
Estava começando a ser ocupado por  
Gente, cachorro, patos, mudas e sons.*

Imagem 8 – Os animais



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Essa é a visão mais ampla da escola,  
Céu azul, asfalto quente  
Os cheiros de enchente e de tinta se misturam  
Se aquece do frio  
É hora do recreio!*

Imagem 9 – Visão geral da Escola da Usina



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Antes proibido, atualmente permitido sob supervisão  
As figurinhas estão por todos os bolsos e são adoradas  
A brincadeira capaz de reunir todos em roda vibrando entusiasmo  
Possuem um objetivo simples:  
Bater e fazer a carta rodopiar.*

Imagem 10 – Jogos de Carta



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Ao entrar na casa você se depara com essa vista.  
É um corredor amplo. No seu centro funciona o refeitório.  
Nas laterais, temos as salas de aula, a secretaria, a diretoria, a biblioteca...  
E a cozinha, que tem um cheiro que te faz salivar.*

Imagem 11 – Visão interna da Escola da Usina



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Os corredores são encerados e se tornam pistas escorregadias.  
As crianças correm e derrapam, o som da borracha do tênis no chão é estridente.  
“Já avisei que não é para fazer isso, vocês caem e se machucam... e se acontecer alguma  
coisa a responsabilidade vai ser quem? Pode parar”.  
No outro dia, a história se repete.*

Imagem 12 – As Funcionárias



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*No recreio, outro som ecoa pela escola: os talheres batendo nos pratos.  
A comida é sempre um motivo de elogios,*

*É cuidado puro.*

*Em um dos cartazes está escrito “é uma escola de sentimentos”.  
Aprender a lidar com eles talvez seja a chave da transformação.*

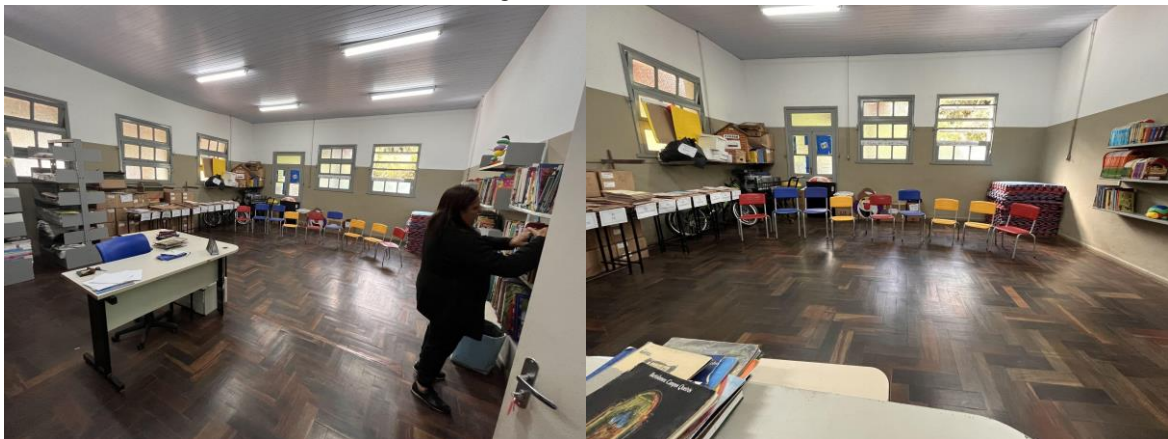
Imagem 13 – Recados da Cantina



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Resolvi entrar na biblioteca, espaço que vivenciamos a maior parte das nossas aulas.  
A cada dia chega um novo móvel,  
Chegam mais livros.  
É o espaço mais silencioso,  
E olha que tem recebido muitas visitas.*

Imagem 14 – Biblioteca



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Caminhando até o fim do amplo corredor,  
Chegamos no auditório.*

*No dia-a-dia, é raro vê-lo assim, com cadeiras tão desocupadas e alinhadas  
Esse é o espaço das aulas de taekwondo e dos momentos de cinema com pipoca.*

Imagem 15 – Auditório



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Atrás da escola, tem uma nova construção de salas e  
Um espaço ora chamado de espaço cultural, ora de espaço ecológico.  
Permaneci nele por muitas horas, observando e ouvindo o 5º Justiça,  
Que ficava localizado bem em frente.*

Imagem 16 – Espaço Externo



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Os arcos que fazem parte da arquitetura dessa escola,  
Me transmitem tranquilidade,  
Tem um sentimento de estar em casa, espaço seguro.*

Imagem 17 – Varanda



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*As marcas da história recente da escola não podem ser apagadas ou esquecidas,  
Ainda vemos cenas de destruição, que se misturam com as de reconstrução.*

Imagem 18 – Cadeiras pós enchente



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*A horta que nasce, que é cultivada pelas mãos das crianças  
Traz à tona a esperança e nos ensina sobre a vida,  
Seus tempos e ciclos.*

Imagem 19 – Horta



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

*Fim.*

## 2.2 A pedagogia da Escola da Usina

Para construir este tópico, acessei o Plano Pedagógico da Escola Municipal Laura Queiroz<sup>27</sup>, que foi construído em 2020, na gestão da diretora Fátima Consuleide das Mercês Ribeiro, além de conversas com a Magna Leão, coordenadora do Ensino Integral. Tal Plano é atualizado de tempos em tempos e contempla as orientações e definições propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de ter sido criado à luz da realidade escolar.

A escola é constituída por famílias de diferentes condições socioeconômicas, a maioria das mães e pais dos estudantes trabalham fora de casa e a tarefa de criação dos filhos fica à cargo somente das mães, ou das avós ou ainda, de algum membro da família que mora junto ou próximo. Muitos discentes não possuem material escolar e, portanto, a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito fornece todos os materiais necessários como uniforme, calçados, mochila, materiais de papelaria, entre outros.

Os estudantes moram longe da escola, que, por sua vez, atende a todos os bairros do município, por ser a única de tempo integral no território urbano da cidade. No entanto, o transporte público é ofertado gratuitamente a todos os discentes. Por sua vez, a participação das famílias na escola é pequena e pouco engajada, o que leva o corpo docente e de funcionários a buscar estratégias para melhorar a relação, por meio de pesquisas/questionários com o intuito de saber as opiniões das famílias em relação à escola, reestruturação da reunião de responsáveis para acessar ao maior número de pessoas e incentivo constante aos estudantes para os estudos e a superação das dificuldades.

Sendo assim, a escola tem como meta, no âmbito da gestão participativa, “Integrar a comunidade escolar de maneira dinâmica e participativa, desenvolvendo temas que abordem a ética, solidariedade, socialização, família, cultura de paz e outros” (Plano Pedagógico EMLQ, 2020, p. 51). Aqui, vale ressaltar a dificuldade de engajar e abordar tais temas no contexto em que muitas famílias se encontram: pouco participativas na vida das crianças/adolescentes, lidando com preocupações da vida diária, dificuldades financeiras e de relacionamento, complicações geradas pela pandemia e pela enchente, entre outros.

No entanto, o que se busca alcançar a médio/longo prazo é a relação harmônica e ativa e ela tem acontecido, mesmo que pontualmente na escola. Em um dos meus dias de observação participante, vivenciei uma situação que contribuiu diretamente para a aproximação da meta: um projeto, em parceria com uma empresa privada, em que os

---

<sup>27</sup> O mesmo não foi publicado e portanto, será referenciado conforme as orientações da ABNT.

estudantes do 1º ao 3º ano construíram brinquedos com os familiares usando diversos materiais, sendo alguns deles reciclados.

Observar as crianças e os responsáveis criando juntos, brincando, escolhendo os materiais coletivamente, expressando criatividade e imaginação, reverberava um estado de alegria coletiva, inclusive entre os funcionários da escola. Não precisou citar o termo “cultura de paz”, por exemplo, mas ali vivenciavam uma experiência que dialoga com os preceitos de tal cultura, por meio da escuta ativa, do respeito, da valorização do outro e do afeto. Naquele dia de projeto, também se desenvolveram diversas habilidades, desde as manuais às sociais, envolvendo trocas de ideias, apresentação do brinquedo criado, decisões tomadas em parceria, entre outras situações de socialização.

Além disso, havia o contexto teatral do projeto, por meio de vivências lúdicas e da invenção de um brinquedo, os adultos e as crianças criavam vozes e exploravam possibilidades de dublagem, interagem com os outros brinquedos como um fantoche, alteravam os corpos e conseqüentemente o estado de presença. Assim, é possível analisar o projeto sob as diferentes perspectivas e perceber que ele contribui para o fortalecimento da relação família-escola. É importante ressaltar que tal projeto ocorre apenas com os anos de 1º ao 3º ano porque a participação dos responsáveis ainda é um pouco maior se comparada com os 4º e 5º anos.

As aulas de teatro com o 5º ano Justiça aconteciam no turno da tarde, no horário da disciplina de Recreação. Além dela, os estudantes possuem na “parte diversificada” as aulas de acompanhamento pedagógico de Português e Matemática, Laboratório Natural e de Matemática, Educação e Cidadania, Higienização e Culturas e Saberes em Arte; as oficinas de raquete, *personal*<sup>28</sup>, esportes, música, flauta e coral; os projetos, que costumam ser temporários e rotativos: Estante Mágica, Abelhas Jataí (em parceria com uma empresa privada) e Educação Ambiental.

O tempo e o funcionamento da escola integral é diferente da escola regular, não só pela ampliação da carga horária de aulas. Na escola integral, que compreende o turno da manhã e da tarde, a pessoa estudante permanecerá a maior parte do dia naquele espaço, portanto, a escola precisa garantir tempo de estudo, de lazer, de exercícios físicos, de desenvolvimento de novas habilidades, um espaço para descanso, higienização pessoal, condições para uma alimentação adequada *etc.* Portanto, a preocupação não está somente no rendimento e desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas.

---

<sup>28</sup> Esta oficina se trata de um profissional de educação física - *personal trainer* - que conduz atividades de alongamentos e exercícios físicos com os estudantes.

Percebo que toda a formatação do cronograma de aulas influencia também no comportamento dos estudantes. Me lembro que, inicialmente, acompanhava no período de observação apenas o turno da manhã, mas assim que soube que ministraria minha aula à tarde, passei a frequentar e observar tal turno também. No primeiro dia à tarde, a sensação que tive foi a de estar em uma outra escola, os estudantes e os professores pareciam ser outras pessoas também. Na parte “diversificada” ou integrada percebia os corpos mais relaxados, os estudantes mais expressivos, falantes, agitados, observava mais trocas de ideias e abertura da parte dos professores para que eles participassem das aulas.

*“Eu acho que [...] das três disciplinas que eu ministro, a de produção de texto é a que eles mais detestam. Detestam. A palavra certa é essa. É detestar. Agora as outras não, as outras são tranquilas, dou minha aula tranquila, a gente ri muito, bate muito papo, conversa, conta caso, eu lembro que na... nós tivemos a semana de agosto foi a semana do Folclore, aí deixamos contar caso, aí estudamos as lendas, aí um contando uma história mais cabulosa que a outra, aquele negócio todo... a gente ria, eles gostam de falar, agora coloca eles para escrever... nó, ninguém aguenta” (Cláudia, 2022).*

No relato da professora Cláudia, professora do contraturno (da “parte diversificada”), ela expõe um pouco do clima da aula, que na maioria das vezes costuma ser tranquila e com conversas variadas, que foi bem o que observei. Além disso, ela vai citar a dificuldade na escrita (na aula de Produção de Texto), que foi agravada pelo ensino remoto durante quase dois anos e pela forma que se dão as relações na nossa sociedade, o uso da tecnologia, entre outros.

A missão da escola é “proporcionar aos alunos um desenvolvimento cognitivo e social, com uma prática pedagógica inovadora que promova uma educação de qualidade e a interação família/escola” (Plano Pedagógico EMLQ, 2020), elencando os seguintes valores que guiam a prática escolar:

- a) educação centrada na aprendizagem;
- b) liderança visionária;
- c) melhoramento contínuo;
- d) valorização dos professores, funcionários e parceiros;
- e) responsabilidade pública e cidadania;
- f) ética;
- g) busca de inovação.

Como abordado anteriormente, a escola busca constantemente se conectar com as famílias e isso se relaciona com a forma que compreendem o ensino integral:

Essa educação integral é entendida aqui como a educação da dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural. Desenvolver essas dimensões para que o aluno possa construir uma sociedade justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Para que o aluno se realize como pessoa, como profissional, e como cidadão (Plano Pedagógico EMLQ, 2020, p. 19).

A definição presente no plano dialoga diretamente com a BNCC, que visa o desenvolvimento global humano: sem privilegiar a dimensão intelectual ou afetiva, mas compreendendo que ambas andam juntas e precisam ser trabalhadas igualmente na escola. Assim, a BNCC propõe o exercício de uma “visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (BNCC, 2018, p. 14).

A escola se propõe, ainda, a trabalhar com o currículo em três âmbitos: formal – por meio dos planos e propostas pedagógicas; da ação – a partir do dia-a-dia das salas de aula; e o oculto – contemplando “o não dito, o que tanto os alunos, quanto os professores trazem carregados de sentidos próprios, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aulas” (Plano Pedagógico EMLQ, 2020, p. 17).

O trabalho do currículo na perspectiva tridimensional traz para a prática uma materialidade do que se discute conceitualmente no plano da escola. Considerar no currículo o “não dito” é transgressor, diz respeito à compreensão do ser como único e integral, é valorizar os comportamentos e histórias e é acreditar nas boas relações no ambiente escolar. Possuir tal abertura e flexibilidade no currículo, prevê o desenvolvimento de diversas habilidades sociais que se dão na prática, por meio da conversa, do olhar, do toque, da observação.

Obviamente, existe uma distância entre o que é escrito e definido no plano pedagógico e o que é realizado no dia-a-dia, pois a escola atua e lida com diversas questões que extrapolam a área da educação. Além disso, muitas metas são trabalhadas em uma lógica de tentativa e erro e requerem tempo, capacitação dos funcionários, professores e melhoria no contexto social e econômico da comunidade escolar. No entanto, o exercício de escrita e registro do plano, que geralmente é feito a várias mãos, é de extrema importância para marcar um certo tempo-espaço, guiar as ações da vida prática e planejar um futuro melhor.

É importante perceber o que é feito, pela perspectiva do plano pedagógico e também pela dinâmica da prática escolar, para que a escola seja cativante para os estudantes. Em tal sentido, a professora ativista indígena e deputada federal Célia Xakriabá, ao propor reflexões sobre a educação indígena Xakriabá e mais especificamente a escola Xukurank, nos faz a seguinte provocação:

Nossos sábios indígenas falam que a escola tem que ser interessante, que a escola do contexto não indígena tem muito o que aprender com as nossas, porque nós sabemos fazer com que esse espaço seja interessante para os alunos. Ele precisa servir para valorizar as experiências que nós vivemos no território (Xakriabá, 2018, p. 19).

A importante provocação é trazida aqui com o intuito de ampliar nossas perspectivas de educação e não para comparar a escola indígena com a não indígena, pois isso não tem fundamento: tratam-se de contextos totalmente distintos. Entretanto, percebemos que, ao valorizar as experiências do dia a dia, vividas no território, como pontua Célia, na comunidade, as pessoas estudantes se sentem parte do todo, acolhidas, escutadas e, conseqüentemente, veem mais sentido naquele espaço educacional.

Essa lógica também acessa os docentes e contribui para um pensamento integral da educação: faz parte dela tudo que acontece fora dos portões da escola. A escola deve ser interessante para gerar o desejo de estar presente – nos discentes, docentes, funcionários, comunidade escolar *etc.* A seguir, vamos aprofundar nossa conversa sobre o 5º ano Justiça – a turma que me aproximei durante as aulas de teatro e que foram cúmplices das experimentações desta pesquisa.

### **2.3 O 5º ano Justiça**

O 5º ano Justiça levava consigo a fama de ser a turma mais bagunceira e complicada da escola. Tal discurso era reverberado pelos professores e pelos demais estudantes, incluindo os que compunham a turma. A minha primeira percepção foi de que era uma turma caótica, desconcentrada e falante, ao mesmo tempo, com pessoas muito expressivas, criativas e animadas.

*Eu posso dizer que o quinto ano quando a criança quando quando chega ao quinto ano, eh ela fica mais teimosa. Parece que dá um choque nela, a sensação que eu tenho é que dá um choque (Virgínia, 2022).*

Assim que a escolha de trabalhar com o Justiça aconteceu, iniciei a criação dos planos de aula e, semanalmente, eu encontrava com os estudantes para realizarmos nossas aulas de teatro. Era uma turma composta por aproximadamente 15 estudantes, de 10 a 14 anos de idade, sendo que a maioria de sexo masculino. Alguns discentes mais velhos estavam repetindo o ano letivo.

Vamos perceber que as questões de gênero vão ser um ponto de atenção nos comportamentos dos estudantes. Foi possível observar na primeira aula de teatro, a partir do

suporte de pesquisas de Del Prette e Del Prette (2017), que os meninos adotam “comportamentos indesejáveis ativos”, por exemplo: bater, chutar, "sufocar", por meio da chave de braço, e as meninas, assumem, em maioria, os “comportamentos passivos”, como a submissão e a introspecção. A diferenciação de comportamentos está atrelada à construção social de gênero, pois a socialização masculina permite aos homens determinados comportamentos que não são permitidos às mulheres e vice-versa.

Além disso, ao final da primeira aula, a sensação que eu tinha era de que nada havia dado “certo”, nenhum jogo teatral havia funcionado e aquela turma que se comunicava tanto durante o período de observação, agora estava tímida para se apresentar e dizer o próprio nome em uma roda.

13.09.2022

*A aula de hoje foi confusa, caótica, sem escuta. Senti que tiveram dificuldades em todas as atividades propostas, muitos não ouvem as instruções e por isso, não conseguem realizar o jogo. Realizamos a aula do lado de fora da escola, na sua lateral.*

Naquele dia, a professora Cláudia, que me acompanhava nas aulas, me aconselhou a ter pulso firme com a turma, se não, não conseguiria ministrar nenhuma aula. A partir de então, permaneci me questionando: o que é ter pulso firme?, e fui percebendo ao longo das semanas que ela se referia a ter controle, controle da turma, das situações e dos comportamentos dos estudantes. No entanto, tal controle parece para mim uma grande ficção, que só contribui para o desgaste físico e emocional da professora.

Eu, portanto, fui tentando construir uma relação com aquela turma que envolvesse mais tranquilidade, diálogo e carinho. Percebi na terceira aula que precisava conhecê-los individualmente e para isso, realizei uma conversa, me pautando em algumas questões previamente pensadas<sup>29</sup>. Na prática, não foi como uma entrevista estruturada de perguntas e respostas, conversávamos sobre outras questões (que não estavam no questionário), a partir do que respondiam e dos interesses que possuíam.

Realizamos a conversa em um ambiente externo à sala de aula, ao ar livre e com privacidade. Em algumas conversas, eles perguntaram sobre a minha vida pessoal e me senti à vontade para compartilhar alguns gostos e características pessoais. A partir da experiência, delinee um perfil da turma e pude conhecer algumas particularidades de cada um/uma.

---

<sup>29</sup> As questões utilizadas neste momento estão compartilhadas no Apêndice E deste trabalho.

Aproveitei tal momento com os estudantes para compartilhar um pouco da minha pesquisa. Nós havíamos sido apresentados e os estudantes sabiam que eu estava ali para desenvolver minha pesquisa de mestrado... mas o que é pesquisa? o que é mestrado? o que é UFMG? Conversamos sobre tudo isso e sobre as tais “habilidades sociais” de maneira descomplicada e simples, ademais trabalhei na criação de vínculo com as pessoas estudantes, ao apontar alguma característica positiva que havia observado nelas (muitos sentiam orgulho e até surpresa com os meus comentários).

20.09.2022

*A cada resposta, tentava “puxar um papo”, ao perguntar a idade, perguntava também a data de aniversário, ao explicar o que era habilidade social, dava um exemplo prático envolvendo aquele estudante, reforçando alguma habilidade que já demonstrava ter. Apenas um estudante sabia o que significava “habilidades sociais”, ele respondeu a partir das palavras: “habilidade é alguma coisa que a gente faz bem” e “sociais tem a ver com socialização”. No entanto, os demais estudantes, mesmo sem saberem o significado da expressão, após a minha explicação, pareceram compreender o que eram essas tais habilidades.*

Me interessava saber, também, o que sentiam em relação à própria turma (ainda mais considerando o contexto da fama que eles tinham) e a grande maioria respondeu que se sentia feliz, que era uma turma engraçada, que os meninos, apesar de bagunceiros, eram legais e havia carinho. Tivemos uma aluna que relatou sentir raiva pela turma: todas as oportunidades de fazerem coisas legais não lhes eram concedidas por não terem um bom comportamento. Além disso, tivemos dois discentes que disseram se sentir indiferentes.

Na pergunta que focava sobre os possíveis incômodos que sentiam em relação à turma, muitos citaram o Gusta (um personagem ícone do 5º ano Justiça, que será melhor descrito a seguir) e os meninos, em geral, as situações de briga na escola e a bagunça da turma. Descobri, por meio dessas conversas, que 90% da turma nunca havia feito aula de teatro e 84% havia assistido a alguma peça de teatro. Quando perguntava sobre a peça, sempre citavam exemplos de apresentações nas igrejas ou na própria escola durante as datas comemorativas.

Na última pergunta, gostaria de saber o que esperavam fazer nas aulas de teatro, alguns responderam que não sabiam ou que fariam qualquer coisa que fosse proposto, no entanto, a maioria demonstrou um desejo de fazer peças teatrais, com personagens, cenário e figurino. Um aluno relatou até que desejava ser a árvore do teatro, ele disse algo do tipo: “quero ser aquela árvore que fica no palco e só aparece a carinha”.

Isso denota o que eles compreendem por teatro, que se fundamenta a partir das experiências que viveram com a linguagem artística – a partir do que assistiram, ouviram falar, estudaram e vivenciaram. Era perceptível que as experiências com o teatro eram pequenas e muito semelhantes entre eles, com características de um teatro dramático, com personagens famosos do cinema ou televisão, feito por grupos amadores e com objetivos de educar ou deixar uma lição moral.

O teatro que propunha nas aulas dialogava muito com as minhas experiências pessoais com a linguagem (por meio das minhas vivências em cursos livres, curso técnico, teatro de grupo e na licenciatura em teatro), conectando com as contribuições de importantes referências do teatro, como Augusto Boal, Viola Spolin, Beatriz Cabral e Marina Marcondes Machado, e buscando contemplar os princípios da cultura de paz associados a determinadas habilidades sociais que considerei importantes serem trabalhadas com a turma.

Os meus planos de aula costumavam ser estruturados em três momentos: **aquecimento** – momento inicial de alongamento, jogos de apresentação, exercícios de preparação corporal, de respiração, meditação *etc.*; **coração da aula** – atividade “principal” do dia, que geralmente tinha correlação com a cultura de paz e as habilidades sociais – contação de histórias, jogos de improvisação teatral, criação de cenas, experimentação corporal de personagens *etc.*; e, por fim, a **roda de conversa final**<sup>30</sup> – que se entende como o momento de finalização, em que conversávamos em roda, cada um dizia como se sentia ao sair daquela aula, momento em que sugeria uma TIC – tarefa interpessoal de casa<sup>31</sup>, nos abraçávamos e nos despedíamos.

Portanto, percebia que, para muitos discentes, o que a gente fazia em nossas aulas não era teatro e algumas alunas me questionaram (após algumas semanas de aula) quando começaríamos a fazer teatro, pois elas almejavam viver uma montagem de espetáculo. No entanto, isso estava fora dos nossos objetivos de pesquisa e do tempo que dispunhamos. A saída foi conversar sobre a relação do que a gente estava fazendo com as apresentações teatrais, marcando a última como uma parte de um grande processo e, em paralelo, iniciar alguns trabalhos de improvisação e apresentação de pequenas cenas para a própria turma.

Após as aulas dedicadas às conversas individuais com os estudantes, eu e o meu orientador analisamos as vivências até aquele momento e decidimos propor a criação de

---

<sup>30</sup> Os termos destacados neste parágrafo foram criados e são utilizados pela professora Dra. Marina Marcondes Machado. Nas suas aulas no curso de Licenciatura em Teatro da UFMG ela compartilha essa metodologia e a mesma me acompanha até hoje na minha atuação docente.

<sup>31</sup> A TIC é uma estratégia do Treinamento de Habilidades Sociais, que trouxe para as minhas vivências com o 5º Justiça.

alguns combinados para as aulas de teatro que fossem definidos coletivamente e utilizar um conjunto de códigos imagéticos, que seriam três cartões nas cores vermelha, amarela e verde – por meio da contextualização do árbitro de futebol (era um tema que interessava a maioria, principalmente ao Gusta) que indicariam *feedbacks* sobre os comportamentos, sem precisar usar a palavra.

27/09/2022

*Neste dia, ficamos em sala de aula, pois o objetivo era definir os combinados da nossa aula. Funcionamos como em uma assembleia, eles sugeriam combinados e os mesmos eram votados pela turma. Elegemos 6 combinados que devem ser cumpridos na nossa aula. Eles têm sido muito participativos, então, quando pergunto e incentivo que falem, todos querem falar ao mesmo tempo; levantam a mão e começam a gritar "professora", "professora", "professora" e se estou atendendo outra pessoa, eles se levantam e vão até mim. No meio disso, sempre tem um menino batendo no outro, ou alguém me chamando para contar que "fulano falou isso com ciclano", etc. Dançando pelo caos e ocupando vários espaços da sala, ia falando sobre como funcionaria os cartões e os seus significados, o vermelho significa que você deve parar de fazer o que está fazendo; o amarelo é um sinal de atenção, para repensar o que está fazendo e o verde, é como um feedback positivo, um reforçamento do comportamento.*

Respeitar os cartões vermelho, amarelo e verde dados pela professora foi incluído no quadro de combinados e o mesmo foi impresso e colado na parede da sala de aula. No dia a dia, com a utilização dos cartões, comecei a permanecer em sala com alguns discentes que haviam recebido cartões vermelhos para conversar individualmente. Colocava os meus pontos e o porquê havia dado tal cartão e as pessoas estudantes geralmente se justificavam, o que gerava uma conversa de olho no olho, com respeito e cuidado. Fui percebendo que, na aula seguinte, aquele estudante que havia ganhado cartão vermelho e tido a conversa, estava com mais atenção e não voltava a receber o mesmo cartão naquele dia.

Os combinados definidos em assembleia foram:

- 1) o pátio é o nosso espaço oficial, mas também podemos utilizar o espaço cultural e o auditório;
- 2) quem quiser falar, levante a mão;
- 3) respeitar ao outro e respeitar a si mesmo;
- 4) uso dos cartões – vermelho, amarelo e verde;
- 5) formar fila sem correr e
- 6) evitar a fofoca.

O combinado 1 foi o único que precisou ser repensado ao longo das aulas e redefinido, pois o pátio potencializava a desconcentração e agitação dos estudantes, assim como o auditório e o espaço cultural, ambos espaços abertos. Portanto, a biblioteca passou a ser o nosso espaço oficial, após algumas semanas de aula.

Por sua vez, com os combinados 2, 3 e 5 eles possuíam certa familiaridade, são regras que devem seguir nas outras aulas, e a votação foi unânime. O 4 foi uma sugestão minha, que eles acolheram e aprenderam os significados dos cartões e o 6, surgiu a partir da ideia de uma aluna e todos votaram a favor, eles faziam muita fofoca e se incomodavam com isso.

A turma poderia ser chamada até de 5º Fofoca, pois eles sempre tinham histórias para contar, situações para “dedurar” e isso movimentava diversos conflitos na turma, o que nos rendeu muitas conversas durante e após a aula de teatro. Os combinados não foram cumpridos à risca, mas era sempre um ponto de lembrança minha para eles e entre eles, o que contribuía para a criação de uma aula um pouco mais harmônica, sem necessidade de adotar medidas coercitivas.

Além disso, o processo de definição e cumprimento dos combinados representavam algo além, a autonomia e o comprometimento social daquelas pessoas. Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman (2021) nos provocam a seguinte reflexão:

Em um ambiente acolhedor, criam-se oportunidades a fim de capacitar os jovens para resolver problemas práticos, o que envolve sua participação no contexto escolar, na comunidade ou em qualquer esfera social. Tal processo, conhecido por protagonismo juvenil, pode dar-se mediante a participação ativa do jovem tanto nas questões relacionadas à sala de aula como também nas ações culturais e coletivas (Diskin & Roizman, 2021, p. 22).

Uma vez que os estudantes vivenciam os protagonismos na escola, tendem a ter mais oportunidades de se conhecerem, melhorarem a autoestima e a confiança em si mesmos e, conseqüentemente, serem mais atuantes na comunidade, para além dos portões da escola, gerando reverberações dos processos vividos no ambiente escolar. E, aqui, temos mais uma evidência da importância do discurso e prática da cultura de paz estarem presentes no ambiente escolar, pois, sendo assim, existe a tendência que tal cultura seja ecoada na nossa sociedade.

Além do quadro de combinados, adotamos ao longo das aulas, um ritual de finalização (dentro do momento de roda de conversa final) em que cada pessoa dizia uma palavra de como cada um estava se sentindo. No início, repetiam as mesmas palavras como “feliz”,

"triste" e "bem", mas houve um progresso nas auto percepções e comunicação do sentimento, à medida que íamos vivenciando o teatro atrelado ao trabalho com as habilidades sociais.

Tal ritual, por mais simples que pareça, pode contribuir muito para a educação emocional, pois nos indica os estados dos estudantes, o que influencia no comportamento, contribui para a identificação e nomeação dos próprios sentimentos e conseqüentemente na valorização de tal tipo de conversa/interação e do campo da saúde emocional/mental.

Poderia traçar características e contar alguma história com cada estudante do Justiça. Os meninos, que estavam em maioria, sempre se relacionavam com tapas, murros e socos, era comum eles brigarem dentro da sala ou ficarem ameaçando entre si. Aos poucos, eles foram construindo uma relação de respeito comigo e eu sempre reforçava que as violências só gerariam mais violências. Sempre questionava o comportamento deles e incentivava que refletissem sobre tais atitudes. Sinto que, à medida que fomos convivendo, eles foram se tornando um pouco menos reativos, pelo menos na minha aula.

Percebi ainda no período de observação que um dos discentes que influenciava todo o resto era o Gusta. Ele é uma criança franzina, fã de futebol, muito ágil e falante. Ele tem a capacidade de interagir com toda a turma e sempre está envolvido nos conflitos e fofocas. Ao percebê-lo como esse ícone da turma e foco de muitos xingamentos das professoras, busquei estabelecer com ele uma relação de parceria e afetividade. Portanto, foi se tornando rotineiro ele me receber com abraços e me lembrar do uso dos cartões – que era algo que ele adorava, principalmente por remeter ao futebol!

As meninas, de modo geral eram mais tímidas e sempre se queixavam dos comportamentos dos meninos. Elas se sentiam prejudicadas por eles em diversas situações e isso era também um motivo de briga. Algumas alunas sempre me relatavam os *status* de relacionamento da turma, quem estava brigado com quem, quem havia ido para a sala da diretora, quem estava gostando de quem e por aí, seguiram-se diversas histórias.

Quero destacar em especial, a Lila, uma aluna que se conectou muito comigo e com minha história. Ela estava vivendo um período difícil, não se sentia motivada para estar na escola e costumava chorar muito. Fui observando o comportamento dela na minha aula e percebia que a energia dela começava baixa e à medida em que a aula ia acontecendo, ela sorria, brincava, interagia e, por fim, estava visivelmente melhor do que no início.

Em determinado dia, ela estava com o rosto inchado de chorar e decidi conversar com ela individualmente após a aula, que ela permaneceu apenas observando. Naquele dia ela compartilhou comigo um pouco sobre a perda de seu pai que ela havia sofrido há alguns anos. Me conectei com a história e conversamos muito naquele dia. Naquele momento estávamos

juntas lidando com um assunto íntimo e delicado (para ambas) e compartilhando nossas experiências dentro da relação que havíamos estabelecido, de professora-aluna. Eu a acolhi, me certifiquei de como estava se sentindo no fim da nossa troca de ideias e seguimos com nossa amizade. Sempre me lembro de Lila com muito carinho!

Como mencionado, além de ser uma sala com muita fofoca, percebia em muitos estudantes a presença da raiva de forma muito visível. Era uma emoção que eu precisava trabalhar com eles, para que tivessem mais consciência do porquê sentiam raiva e de como lidar com ela. Foi então que começamos a trabalhar com o livro infantil “A Raiva”, escrito por Blandina Franco e ilustrado por José Carlos Lollo.

A seguir, narro a minha quinta aula com o 5º ano Justiça, do início ao fim, e para ajudar na nossa discussão posterior, destacarei alguns trechos. A escolha em compartilhar tal encontro se deu pois foi a nossa primeira aula no espaço da biblioteca na qual eu consegui sentir alguma fluidez nas propostas.

18.10.2022

*Iniciamos a aula formando fila e caminhando até a biblioteca. Nem todos gostaram da ideia de realizar a aula naquele espaço, eu retruquei dizendo que estávamos experimentando. Definitivamente o espaço da biblioteca é melhor que os demais explorados até então. Iniciamos caminhando pelo espaço e eu percebo que isso é muito vago para eles, caminham em círculos ou como se estivessem em cardumes. A proposta de andar de diferentes formas funcionou melhor, eles compraram a ideia e se divertiram, muitos nesse momento pediram para tirar o sapato. A sala é de taco, é bem agradável para pisar descalço. Seguimos com a proposta de passar a bola enquanto caminha e sempre lembrava da "regra" inicial que era de olhar nos olhos. Nesse momento estava um caos, nem todos estavam juntos e engajados no exercício. Conversavam, alguns sentaram, outros brigavam, outros corriam para aproveitar o deslize da meia no chão... Mudei rapidamente de proposta, para a dança de olhos fechados e não funcionou. Como eles falam muito, não ouvem as instruções e aí, a proposta não flui. Mudei novamente e pedi para que todos deitassem no chão, de olhos fechados. Alguns fecharam meio desconfiados, outros não conseguiram fechar. Conduzi o exercício de relaxamento, respirando fundo e imaginando uma luz amarela que percorre o corpo. Por incrível que pareça, eles curtiram muito e no fim, o Gusta perguntou se poderíamos fazer isso em todas as aulas. Eu prontamente respondi que sim! Conduzi do relaxamento para a construção da roda e fiz a contação da história "A Raiva". Eles ficaram muito atentos e em silêncio. Levei tecidos e contei com a sonoplastia criada por eles, ao vivo. Posteriormente, receberam os materiais para fazerem os desenhos. Sempre quando preciso dar uma instrução, preciso usar toda a minha criatividade (falo mais baixo, faço movimentos extra cotidianos, canto, começo a olhar nos olhos dos que estão "bagunçando", entre outras artimanhas que desenvolvo na hora). Eles ficaram no desenho até o fim da aula, alguns inclusive, ficaram parte do recreio ainda na sala. Não tivemos roda de conversa final, mas durante a produção do desenho, conversei um pouco com eles. Dois meninos contaram suas experiências com raiva, um deles me disse que sente o tempo todo. Uma menina, compartilhou que seu irmão lhe causa raiva. Propus uma tarefa: eles iriam observar durante a semana os seus momentos de raiva, o motivo de sentir raiva, como o corpo*

*fica, o que sente depois... – a ideia é contar toda a experiência na aula seguinte. Eles toparam! Por fim, a professora personagem mais clássica: a repórter! Ela surgiu para perguntar a eles como estavam se sentindo. Eles compraram a ideia e muitos até "consertaram" a postura para falar no microfone improvisado.*

Os momentos de aula eram espaços de muita experimentação, muitos exercícios que planejava, na realidade da sala de aula, não funcionavam e, por isso, eu tinha várias atividades extras pensadas. Era uma turma em que a maioria nunca havia feito aula de teatro e, portanto, algumas práticas que pareciam simples, soavam estranhas para eles – como andar pelo espaço individualmente, dançar livremente, entre outras.

Geralmente a aula era barulhenta, pois alguns discentes sempre estavam conversando, se provocando e/ou discutindo alguma coisa. Portanto, para fazer com que prestassem atenção nas minhas instruções, sem eu precisar gritar, comecei a usar vários artifícios: falar baixo, como se estivesse sussurrando; cantarolar; movimentar o corpo enquanto falava; usar entonações diferentes, entre outras ideias que surgiam no calor do momento.

Foi a primeira aula na qual havia proposto um exercício de relaxamento, seria um teste, pois eu receava que eles não iriam gostar da atividade por estarem sempre muito agitados. Porém, eu me surpreendi em como eles permaneceram por alguns minutos concentrados nas próprias respirações e pediram para que tivéssemos mais momentos como aquela. Foi a preparação necessária para assistirem, com muita atenção, à contação de história do livro “A Raiva”.

O Gusta, que nesse dia havia recebido cartão verde, me ajudou com a limpeza das pontas de lápis que estavam espalhadas no chão. Tom, que havia ganhado um cartão vermelho, também permaneceu na sala para conversarmos e compreendeu que havia sentido raiva e, por isso, batido em outro colega. Perceba que estávamos aprendendo sobre a raiva na aula e ele conseguiu nomear o que havia sentido, conduzindo-o a ter um comportamento indesejável ativo.

A seguir, temos algumas fotos da aula 5. É interessante observar o estado de relaxamento dos corpos, algumas pessoas permaneceram deitadas e sentadas no chão e outras ocuparam as mesas e se sentaram em cadeiras. As pessoas estudantes naturalmente foram se organizando em pequenos grupos e compartilhando os materiais escolares para realizarem as ilustrações.

Podemos perceber, também, na terceira imagem, a forte presença da cor vermelha, justamente a cor da personagem Raiva no livro trabalhado e uma cor que comumente é

associada a tal emoção. Representação semelhante observamos na personagem Raiva do filme *Divertida Mente*, lançado em 2015 e dirigido por Pete Docter.

Ainda observando o painel, no primeiro desenho à esquerda, a aluna desenhou o bom-senso (outro personagem apresentado no livro *A Raiva*), ele tem a cor azul, características mais delicadas e está limpando com uma vassoura a sujeira deixada pela Raiva – que é muito maior que ele.

Nas aulas seguintes, continuamos explorando a temática da raiva, dramatizando-a, experimentando-a no corpo, criando relações com o mundo real e pensando possibilidades de agir de forma não-violenta em situações em que a emoção tomasse conta. Vivenciamos também algumas aulas para explorarmos as qualidades e os “pontos a melhorar” de cada estudante, buscando o entendimento da diversidade da turma e como isso os potencializava. Além disso, teatralizamos a fofoca, trouxemos para o campo ficcional e de criação artística um problema que incomodava no cotidiano e em cena exploramos as possibilidades de resolução da fofoca na turma, livremente inspirada nas propostas de Augusto Boal com o Teatro Fórum.

Imagem 20 – Estudantes concentrados em suas criações



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Imagem 21 – Gusta desenhando



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Imagem 22 – Mural de desenhos sobre A Raiva



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Uma característica da turma levantada pelas professoras Dani e Cláudia (do ensino regular e da “parte diversificada”) era em relação à dificuldade de aprendizagem, principalmente na leitura e escrita.

*A turma é uma turma que apresenta uma grande dificuldade de aprendizagem, mas é uma turma que têm sede de aprender. Claro que, alguns mais, outros menos, mas todos tem uma vontade muito grande de aprender. O que eu acho que é bom porque eh a gente consegue ter um trabalho mais dinâmico (Dani, 2022).*

Sabendo de tal contexto, levava textos de suporte para os jogos que possuíam regras e envolvia a escrita em determinadas atividades propostas. Sempre que precisavam escrever, as dúvidas eram inúmeras, “onde vai o acento?” “Como se escreve tal palavra?” “É com s ou ss?”, letras espelhadas, entre outras dificuldades. Mesmo não sendo minha área de formação e atuação, mas entendendo a educação como algo integrado, em nossas aulas exercitamos um pouco de escrita e leitura no contexto teatral.

E o **choque**, citado pela zeladora Virgínia, no início deste tópico, fez com que toda a experiência se intensificasse e eu me questionasse a cada aula ministrada. Tais questionamentos estavam num lugar de necessidade de avaliação constante da minha prática, pois sentia que estava a cada dia conhecendo um pouco mais o Justiça, possuía dúvidas se as propostas estavam acessando os estudantes e ao mesmo tempo que me sentia preparada para estar ali na sala de aula, ondas de insegurança me atravessaram e era preciso administrar tudo isso.

Na expectativa, exercitando um estado de presença positiva, fui sentindo a carga **elétrica** (e **energética**) daquela turma, que, para mim, foi fatal: meu coração se abriu e me apaixonei por cada estudante. Os defendia e só repercutia as potencialidades e belezas para o restante da escola.

Nos capítulos que se seguem, abordaremos com mais detalhes outras aulas ministradas nesta pesquisa, que neste tópico foram apenas citadas. A seguir, entraremos em uma discussão importante para este trabalho, que esteve presente no momento de escolha da escola até a escrita da dissertação. Vamos nos aprofundar e discutir sobre a cultura de paz no ambiente escolar e a relação com o teatro.

### 3 A CULTURA DE PAZ E O TEATRO – o desejo

*Fuzilam os fuzis, as lanças lanceiam  
E o rio engole quem o atravessa.  
Com a guerra, quem pode? Melhor fugir dela  
Assim falou a mulher ao soldado.  
Bertolt Brecht, 1941*

*Mamãe, mamãe não chore  
A vida é assim mesmo, eu fui embora  
Mamãe, mamãe não chore  
Eu nunca mais vou voltar por aí.<sup>32</sup>  
Caetano Veloso e Torquato Neto, 1968*

*Quanto vale a vida, quanto vale? quanto vale?  
a dor de quem chora, quanto vale? quanto vale?  
dois lado da moeda, só o cofre que vale  
se a vida não vale a pena, nada disso vale.<sup>33</sup>  
Thiago SKP, 2022*

Neste terceiro capítulo, aprofundaremos em conceitos e reflexões sobre a cultura de paz no ambiente escolar, com o auxílio das experiências teatrais vividas na Escola da Usina. Ao falar sobre cultura de paz em uma sociedade, conseqüentemente, estamos falando sobre colonização, relações de poder, capitalismo, política, economia, desigualdades étnico-raciais e sociais, racismo, xenofobia, LGBTQIAPN+fobias, guerras, tecnologia, entre outros temas que estão em voga no nosso espaço-tempo de vida.

Portanto, sempre tratei a ideia/conceito de cultura de paz com respeito e consciência de sua magnitude e complexidade. Por vezes, me pego pensando: é possível coexistir em uma mesma sociedade a cultura de paz e o capitalismo? Pois o sistema capitalista pressupõe

<sup>32</sup> Gal Costa | Mamãe Coragem (Vídeo Oficial). Direção: Marcus Preto. São Paulo, 3 abr., 2022. 1 vídeo (3:10 min). Publicado por Biscoito Fino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W5u2EhetuD0>. Acesso em: 20 ago. 2023.

<sup>33</sup> Thiago SKP - Quanto vale?. Direção criativa: Paul Heritage. Produção executiva: Brenno Erick. Itabira, 23 jun. 2022. 1 vídeo (3:39 min). Publicado por People's Palace Projects. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-UOcwY-Apg>. Acesso em: 20 ago. 2023.

divisões de classes sociais, em que a maioria explorada se mantém em tal posição por meio de violências constantes e das mais diversas ordens: ele só existe se existir também a violência.

Sendo assim, mesmo lidando com a percepção revoltante em relação ao capitalismo, na qual estamos sujeitos, e entendendo as limitações de uma pesquisa acadêmica e de mestrado, o caminho possível de trabalho com a CP (Cultura de Paz) encontrado está na perspectiva das micropolíticas<sup>34</sup> - a cultura de paz sendo cultivada em uma perspectiva decolonial em sala de aula, por meio da relação com o ensino do teatro e as mudanças individuais e em pequenos grupos que ecoam e reverberam no espaço-tempo.

A escolha do caminho decolonial é a única possível, pois ele se opõe a toda violência massacrante que as pessoas indígenas e seus territórios sofreram desde 1500 – e permanecem sofrendo e enfrentando inúmeros desafios para preservarem suas identidades. Reconhecemos, também, que o termo “cultura de paz” é uma produção da colonização, pois ele só se faz necessário e, portanto, existe, em um contexto de violências. Mesmo diante da ambiguidade, exercitamos uma remodelação a fim de que ele seja projetado para a decolonialidade.

Dito isso, iniciamos o texto com três trechos de músicas, escritas e interpretadas por diferentes artistas e em diferentes contextos, mas que se conectam por abordarem a guerra, o sofrimento e a vida. No primeiro trecho temos uma música da peça “Mãe Coragem e seus filhos: uma crônica da guerra dos trinta anos”, escrita por Bertolt Brecht em 1941 no contexto da Segunda Guerra Mundial, mas com a dramaturgia que se passava durante a Guerra dos Trinta Anos, que data de 1618 a 1648.

No segundo trecho temos uma parte da canção “Mamãe Coragem”, escrita em 1968 por Caetano Veloso e Torquato Neto, integrando o álbum “Tropicália ou Panis et Circencis”, mais tarde, em 2005, a música foi regravaada e eternizada na voz de Gal Costa no álbum “Divino Maravilhoso”. A música foi inspirada na peça épica de Brecht e traz à tona o sofrimento da personagem Anna Ferling, conhecida como Mãe Coragem.

Em “Mãe Coragem e seus filhos” (1941), a Mãe Coragem é uma comerciante que atravessa a Alemanha com a carroça vendendo insumos para soldados, ela busca sustento na guerra e ao longo da história perde os três filhos também para a guerra. Brecht denuncia inúmeras problemáticas na peça, gerando reflexões profundas sobre o contexto de guerra.

---

<sup>34</sup> É importante destacar sobre as micropolíticas: “a) referem-se às relações da reflexividade, do confronto, das práticas com lógicas de ação determinadas desde uma perspectiva histórico-cultural; b) apresentam um cunho processual, pois as formas de organização são múltiplas e articuladas em um espaço de práticas; c) produzem efeitos no cotidiano, devido ao seu caráter relacional com as esferas normativas da sociedade” (Oliveira & Cavedon, 2013, p. 157).

A partir de uma adaptação da obra, as pessoas estudantes do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais estrearam em 2023 “Mãe Coragem: uma farsa futurista”, como resultado da disciplina de Montagem e com a direção e dramaturgia de Antonio Hildebrando. Na peça, Mãe Coragem é uma mulher, preta, favelada, mãe solo, que perde os três filhos para a guerra que está acontecendo no morro.

No mesmo ano, o Grupo Galpão estreou a 26ª montagem intitulada “Cabaré Coragem”. Como em um show de variedades, o espetáculo é construído e Teuda Bara interpreta Madame Coragem, a dona do Cabaré. A atriz faz uma cena da peça “Mãe Coragem e seus filhos” (1941) e canta a música de Caetano Veloso e Torquato Neto, sentada, sozinha no palco, com um único foco de luz que compreende seu corpo.

No terceiro trecho temos uma música intitulada “Quanto Vale?”, do rapper Thiago SKP, natural de Itabira, Minas Gerais. O artista denuncia, por meio das poesias e músicas, os crimes ambientais que acontecem na região onde vive, propondo reflexões sobre o valor da vida. O conheci em 2023, quando foi lançado o curta-documental “Vale? – Cinco Artistas diante do maior crime ambiental do Brasil”, dirigido por Marcelo Barbosa e Paul Heritage, com exibições em Belo Horizonte, Brumadinho e Ouro Preto.

Os cinco artistas que integram o filme narram sobre os seus ofícios em paralelo com o contexto de mineração, exploração e destruição ambiental.

Este é o primeiro filme no país sobre o rompimento da barragem de Brumadinho a direcionar o olhar ao impacto dessa tragédia à arte e cultura de Minas Gerais. Cinco artistas locais compartilham suas vivências, dores, preocupações e esperança com música, sons, rap e performances de circo (Rocha, 2023).

Um dos cinco artistas que narram as histórias e compartilham o fazer artístico é o rapper Thiago SKP, que carrega consigo o legado de um dos principais poetas brasileiros, Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), também natural de Itabira. Drummond, em 1984 escreve **Lira Itabirana**<sup>35</sup>, denunciando a exploração ambiental em detrimento da vida, que se observava com a criação da Companhia Vale do Rio Doce no ano de 1942 na cidade natal. O jovem rapper Thiago SKP segue o legado de denúncia, por meio da arte, em um contexto cada vez mais exploratório e mercenário, buscando transformações neste contexto de guerra.

---

<sup>35</sup> *Lira itabirana - I O Rio? É doce./ A Vale? Amarga./ Ai, antes fosse/ Mais leve a carga. II Entre estatais / E multinacionais, / Quantos ais! III A dívida interna./ A dívida externa/ A dívida eterna. IV Quantas toneladas exportamos / De ferro? / Quantas lágrimas disfarçamos/ Sem berro?*

Trouxe para este espaço todas essas referências artísticas para compartilhar com vocês a seguinte reflexão: as adaptações de um texto escrito em 1941, referenciando uma guerra que se inicia em 1618, fazem sentido e nos provocam no ano de 2023, 82 anos depois. Assim como os escritos de Carlos Drummond de Andrade e Thiago SKP que atravessam gerações.

Vivemos em um contexto em que a guerra é expressa em muitos cenários, ora mais disfarçada como na diminuição de regras e fiscalização do porte de armas durante o governo Bolsonaro (2019-2022), ora escrachada como nos massacres que vêm acontecendo nas escolas brasileiras ou como no maior crime ambiental da história do Brasil, o rompimento da barragem da Mina Córrego do Feijão, em Brumadinho, Minas Gerais no ano de 2019, deixando pelo menos 270 pessoas mortas e 11 desaparecidas.

Observar e identificar as violências que estão ao nosso redor, sejam elas quais forem, talvez seja o primeiro passo para a criação de uma cultura de paz. Por mais que neste trabalho nosso foco seja a paz sendo expressa no ambiente escolar, deve-se considerar que a escola está totalmente inserida nas problemáticas sociais, reproduzindo as violências e também os possíveis avanços.

Diante disso, o **desejo** é a emoção que me guia neste momento de escrita e nos pensamentos sobre uma cultura de paz: o desejo é capaz de mover montanhas, é através dele que a gente encontra força para conquistar aquilo que ainda não temos. Ele é capaz de nos impulsionar, nos fazer sonhar, ansiar, ambicionar, por exemplo, uma escola da paz – que tenha a paz como orientadora da dinâmica escolar e das práticas pedagógicas.

Assim como na prática teatral, em que o desejo é valioso e respeitado, iremos segui-lo e, no primeiro momento, entender de onde vêm os conceitos de cultura de paz e educação para paz, além de algumas considerações sobre eles. Ademais nos muniremos com alguns dados da nossa realidade e correlacionaremos as discussões com as práticas experimentadas em uma sala de aula de teatro e em projetos latino-americanos.

### 3.1 O que é uma Cultura de Paz?

*A paz fez um mar da revolução*

*Invadir meu destino*

*Gilberto Gil, 2018.*

A palavra paz deriva do latim *pacem* e é sinônimo da expressão *absentia belli*; *absentia* por sua vez, significa ausência e *belli* significa bélico, portanto, podemos compreender a paz como ausência de armamentos, violência ou guerra. Ela é um valor

universal, capaz de gerar um mar de revolução e tem extrema importância para a sobrevivência das nações e manutenção da vida no mundo.

A cultura vem do latim *culturae*, que significa cultivar a mente e os conhecimentos e a origem também se relaciona com a palavra *colere*, que quer dizer cultivar, proteger e adorar. Para o teatrólogo Augusto Boal, a cultura pode ser compreendida como “ação transformadora realizada por homens e mulheres [por pessoas]” (Boal, 2003, p.151), entendida como um conjunto de valores, regras, crenças, e composta por inúmeros indivíduos.

O sociólogo Stuart Hall, ao abordar sobre a globalização, busca compreender a cultura nas relações e nas dinâmicas sociais e aborda sobre algumas dimensões dela: “a cultura vista como força de mudança histórica global” e a “centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais” (Hall, 1997, *apud* Gomes & Faria, 2005, p. 24).

Teixeira Coelho (2001) também relaciona a cultura com o âmbito social ao se debruçar sobre a conceituação de ação cultural, isso porque a cultura, as necessidades, direitos e práticas artísticas e sociais se alteram e buscam novas conexões e significados. Ademais, ele defende que:

De um modo ou de outro, é pacífico que a ação cultural ou é uma operação sociocultural ou não existe. Mesmo assim, uma concepção mais radical de ação cultural, e acaso mais digna, é a que aposta na tese segundo a qual o objetivo da ação cultural não é construir um tipo determinado de sociedade, mas provocar as consciências para que se apossam de si mesmas e criem as condições para a totalização, no sentido dialético do termo, de um novo tipo de vida derivado do enfrentamento aberto das tensões e conflitos surgidos na prática social concreta (Coelho, 2001, p. 42).

Diante disso, podemos pensar na cultura de paz enquanto o cultivo da não-violência, como uma força que é capaz de gerar mudanças, na construção de um tipo de vida em que os conflitos são enfrentados abertamente e resolvidos. Para que isso aconteça é necessário empenho, cuidado, energia e tempo. A cultura de paz é um trabalho processual, uma artesanaria, uma construção, um cultivo em que a colheita é certa e altamente abundante e benéfica.

Como estamos falando de um conceito que se aplica para aproximadamente oito bilhões de pessoas, é necessário pensar na diversidade como cerne da cultura de paz, sendo ela reconhecida e valorizada. Tal cultura não pode permitir a homogeneização nem a hegemonização. E, como abordei algumas vezes neste texto, a cultura de paz traz consigo outros temas urgentes, sendo assim, gosto de visualizar tal conceito como um guarda-chuva ou um guarda-sol, que abarca outras discussões e lutas, como o antirracismo, a luta antimanicomial, o combate à fome, a preservação ambiental, a acessibilidade, a demarcação

de terras indígenas, entre outros tantos temas de crucial relevância cultural, social, política e econômica.

Em 1979 foi lançado o livro *La investigación para la paz en America Latina* após o VII Congresso de la Asociación Internacional de Investigación para la paz realizado em 1977 em Oaxtepec, México. Durante tal ocasião, as pessoas presentes decidiram construir o CLAIP – Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz, que existe até hoje e mantém o propósito de estudar a cultura de paz e a resolução não violenta de conflitos na América Latina e Caribe. O CLAIP é criado em um contexto em que vários países latinoamericanos sofriam com ditaduras militares, fortes repressões e violências.

Johan Galtung, sociólogo norueguês, pontuará neste livro como compreende a concepção de investigação para a paz:

Assim, a pesquisa para a paz situa-se hoje da seguinte forma, relacionada à redução da violência direta e estrutural; crítica da realidade atual; contribuindo para o debate e a ação política, inclusive através de grupos de pressão transnacional que podem atuar em ou por meio de organizações internacionais; alimentando-se de todas as ciências sociais, mas também dando algo em troca (Claip, 1979, p. 12 *apud* Galtung, 1973, p.8, tradução nossa)<sup>36</sup>.

A partir de tal definição, que aconteceu há 50 anos, mas ainda faz sentido para a nossa realidade, podemos perceber o quanto os estudos para paz visam a redução da violência e devem ser integrados com as demais áreas de investigação e com a perspectiva transnacional – rompendo fronteiras geográficas e pensando, criando e experimentando de forma coletiva e diversa.

Galtung (1973) contribui ainda com a reflexão sobre o que é a paz e, para isso, destrincha a mesma em dois conceitos: a paz negativa e a paz positiva. A negativa é compreendida como a ausência de guerra, enquanto a paz positiva é definida como uma coexistência harmoniosa e a integração das pessoas. A paz positiva nos interessa mais, pois, ao meu ver, ela tem profundidade e propósito, não basta não existir guerras, é preciso se entender como um todo na sociedade e viver em harmonia. É tal compreensão que dialoga diretamente com a educação e o ensino do teatro, prevendo relações saudáveis e agindo enquanto coletivo.

Outra discussão importante ao se tratar de cultura de paz é entender que a mesma não é sinônimo de ausência de conflitos. Ausência de guerras sim, de conflitos não. Isso porque,

---

<sup>36</sup> Así, la investigación para la paz se sitúa hoy en día de la siguiente forma relacionada con la reducción tanto de la violencia directa como estructural; crítica con la realidad actual; contribuyendo al debate político y a la acción, aun a través de grupos de presión transnacional que pueden trabajar en o a través de organizaciones internacionales; alimentándose de todas las ciencias sociales pero también dando algo a cambio. (Claip, 1979, p. 12 *apud* Galtung, 1973, p. 8).

compreendemos que os conflitos são inerentes às relações humanas e, por isso, eles acontecem a todo momento. A diferenciação pela cultura de paz está na compreensão e posterior gestão dos conflitos, que devem acontecer de forma não violenta. Portanto, o conflito não se dá da mesma forma que o confronto, sendo que o último:

emerge quando duas opiniões, posições e convicções não podem ser atendidas ao mesmo tempo. Caso uma das partes, ou ambas, tente impor à outra sua percepção ou aspiração e, sobretudo, se o fizer de maneira rude, intimidadora ou ameaçadora, ela ou elas entrarão na esfera do confronto, da luta e do abuso de poder (DISKIN, 2021, p. 21).

Conhecendo a perspectiva do conflito, temos a possibilidade de lidar com ele de outra forma e a mudança de postura no contexto escolar pode ser crucial para o convívio saudável e para a construção de um ambiente democrático, para que todas as pessoas estudantes possam ter as ideias, crenças e formas de agir consideradas, valorizadas e respeitadas. Se quisermos que mudanças aconteçam, conflitos necessariamente precisam acontecer! No entanto, precisam acontecer de forma não-violenta e com o objetivo macro de atingir o melhor para o todo.

Em busca de trabalhar a ética global e ampliar a discussão de tais temas, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (UNESCO), criadas no contexto de pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), possuem um amplo trabalho de discussão, formação e implementação de pesquisas e programas que visam a construção da cultura de paz.

No fim da Guerra Fria, com a queda do Muro de Berlim, entre 1980 e 1990, o conceito de cultura de paz se protagonizou no âmbito da atuação das Nações Unidas, tornando-se um movimento mundial liderado pela UNESCO. Tal movimento se intensificou, a partir do ano 2000, que foi definido pela ONU como o **Ano Internacional da Cultura de Paz**, sequencialmente, a década 2000-2010 foi instituída como a **Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em benefício das crianças do mundo**.

Desde então, ambas lideram movimentos que também contribuem para definições de políticas públicas educacionais que contemplam a infância e a juventude e auxiliam para uma transformação da prática pedagógica, ampliando a oferta de ações socioculturais e a difusão da cultura de paz em escolas, deixando como legado a desconstrução de pensamentos únicos no ambiente educacional.

Sendo assim, em 1999 um grupo de pessoas premiadas<sup>37</sup> com o Prêmio Nobel da Paz definem seis pilares da cultura de paz, que posteriormente foram publicados no **Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz**, sendo eles:

1° **Respeitar a vida e a dignidade** de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito.

2° Praticar a não-violência ativa, **rejeitando a violência sob todas as suas formas**: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes.

3° **Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais** em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça da opressão política e econômica.

4° Defender a **liberdade de expressão e a diversidade cultural**, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, à difamação e à rejeição do outro.

5° Promover um **comportamento de consumo que seja responsável** e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta.

6° **Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade**, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade (WERTHEIN, 2008, p. 108, grifo nosso).

Os negritos na citação foram feitos por mim com o intuito de destacar o que considero ser a ideia central de cada tópico. Percebo certo didatismo ao elencar os princípios da cultura de paz, o que contribui para a compreensão do que constitui uma cultura dessas, que, por vezes, parece tão utópica e distante da realidade. O Manifesto reuniu mais de 75 milhões de assinaturas ao longo do mundo e o objetivo era engajar as pessoas para que se atentassem e praticassem os ideais no seu dia a dia.

No ano 2000, foi lançado ainda o programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a paz” (NOLETO, 2003), desenvolvido pela UNESCO em parceria com as escolas públicas brasileiras. Tal projeto foi desenvolvido nos estados de São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia e previa a abertura da escola aos finais de semana, para que as pessoas estudantes, familiares e a comunidade vivenciassem a escola de forma integrada e com atividades artísticas, educacionais e de inclusão social.

O projeto foi criado a partir de diversas pesquisas realizadas pela UNESCO em relação à juventude, sendo constatado que é o grupo mais envolvido e atingido pela violência no Brasil, inclusive as situações de violência acontecem com mais frequência aos finais de semana. E aqui, fazemos um adendo que a principal juventude atingida é a periférica e negra.

---

<sup>37</sup> Algumas dessas personalidades são: Adolfo Perez Esquivel, Dalai Lama, Desmond Tutu, Elie Wiesel, José Ramos Horta, Michail Gorbachev, Nelson Mandela, Norman Borlaug, Rigoberta Menchu e Shimon Peres.

Sendo assim, o programa abre as portas da escola para atividades artísticas, como teatro, música, dança, artesanato, entre outras atividades (a depender do contexto da escola, dos interesses dos envolvidos e da comunidade), além de realizar o “levantamento das demandas locais, a valorização de talentos, o fortalecimento das ações por meio de parcerias com organizações não-governamentais e outras entidades que atuam na região da escola” (Noletto, 2008, p. 15).

Entre os anos 2000 e 2006 o Programa abriu 10 mil escolas e atendeu a aproximadamente 10 milhões de pessoas, se tornando a primeira ação da UNESCO que gerou a construção de uma política pública brasileira, a Escola Aberta – criada em 2004, no primeiro governo Lula (2003-2006) pelo Ministério da Educação – e hoje presente em todos os estados brasileiros.

O Programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a paz” gerou impactos positivos, pois foi capaz de causar a sensação de pertencimento com aquele espaço nas pessoas que ali conviviam, criou-se um sentimento de afeto pela escola e as descobertas do fim de semana modificavam as dinâmicas da escola durante a semana. Autoestima, empoderamento, participação ativa da comunidade, redução dos índices de violência e construção de novas formas de se relacionar com o espaço-escola, com as pessoas e as situações: plantando, cultivando e colhendo a cultura de paz.

Quero aqui me permitir abrir um parênteses para elucidar que só foi possível eu conhecer a tal programa e ler sobre ele porque a Fundação Vale patrocinou e publicou em parceria com a UNESCO o livro que narra a trajetória do programa. Tal situação sempre me gera um sentimento de confusão<sup>38</sup> e me acontece com frequência: sou uma trabalhadora da cultura, mineira, nascida e criada em uma cidade que hoje é cercada de mineradoras e vários recursos para a área da cultura advém dessas empresas.

Me indago a custo do quê e de quem esse dinheiro chega até a publicação de tal livro e percebo a incoerência fundada na parceria. Pensar sobre a cultura de paz é também questionar o que consumimos e quem está por trás do que lemos, assistimos, ouvimos, comemos, compramos *etc.* E, assim, mesmo que a emoção se torne um sentimento e o mesmo permaneça entalado na garganta, seguimos as discussões e reflexões com esperança e com senso crítico, portanto, fecho aqui o meu parêntese imaginário.

Como forma de marcar a temporalidade desse trabalho, é importante desatacar uma grave situação que estamos enfrentando atualmente, as Guerras no Oriente Médio. A situação

---

<sup>38</sup> Essa emoção será abordada no capítulo seguinte, mas de antemão, é quando você sente ao mesmo tempo emoções ambíguas, que a princípio não poderiam coexistir.

marca um conflito prolongado e complexo entre Israelenses e Palestinos, centrado em disputas territoriais, questões de segurança e direitos humanos. As hostilidades têm resultado em um grande número de vítimas, sendo a maioria mulheres e crianças Palestinas, que enfrentam ataques aéreos, bombardeios indiscriminados e outras formas de violência. O conflito também provocou deslocamentos em massa, com comunidades inteiras sendo forçadas a abandonar suas casas em busca de segurança. As tentativas de resolução do conflito têm sido frequentemente frustradas, deixando um legado de sofrimento e instabilidade para os habitantes da região e destacando a necessidade urgente de diálogo e cooperação internacional para alcançar a cessão de atos violentos.

Portanto, uma forte aposta para se construir uma cultura de paz é a educação: por meio dela, novos preceitos podem ser compartilhados e a escola pode ser um espaço de experimentação de vida baseada na paz. É preciso que a paz seja conhecida, que seja uma possibilidade considerada na realidade das pessoas e, para isso, precisamos falar sobre ela, praticá-la em nossas relações e, no caso deste trabalho, argumentar sobre a potência de unir a paz, o teatro e a educação. Assim sendo, no próximo tópico abordaremos a perspectiva (ou as perspectivas) da educação para a paz.

### **3.2 A educação para a paz**

Talvez possam surgir questionamentos que busquem uma hierarquia nas pautas de discussão dentro da área da educação, como: qual o sentido de falar sobre cultura de paz se não temos escola para todos? Se temos escolas sem saneamento básico? Se os profissionais da educação não são devidamente valorizados? Como se a discussão proposta pela cultura de paz viesse depois das pautas exemplificadas.

No entanto, é importante pensarmos que todas as questões se integram e caminham juntas, algumas com mais urgência, mas todas com a devida importância. Desenvolver o olhar para o todo é primordial para o desenvolvimento de uma educação mais integral e para compreender a cultura de paz. Afinal, só teremos paz se tivermos água potável, segurança alimentar, moradia, acesso à cultura, um sistema de saúde bem preparado, entre outros direitos garantidos.

Buscando discutir sobre a noção de educação integral e integrada, a **Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, financiada pela UNESCO e presidida por Jacques Delors em 1993, reuniu diversos especialistas de várias partes do mundo. Juntos produziram um relatório que ficou conhecido como **Delors**, nele foram destacados os quatro

princípios-pilares do conhecimento para a educação, são eles: “aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser” (Noletto, 2008, p.28).

O relatório e os princípios pilares se tornaram parte das agendas da educação, sendo discutidos em diversas partes do mundo e influenciando a construção de políticas públicas e a compreensão da educação do futuro, que se pensa e se constrói no presente. Com o intuito de conhecer um pouco mais cada um dos princípios, a seguir temos alguns trechos explicativos, retirados do livro citado anteriormente, *Abrindo Espaços: educação e cultura para paz* (Noletto, 2008).

#### **Aprender a conhecer**

Trata-se de aprendizagem objetiva relacionada, sobretudo, ao domínio dos instrumentos do conhecimento. Como o conhecimento é múltiplo e evolui em ritmo incessante, é inútil tentar conhecer tudo. Além disso, os tempos presentes demandam uma cultura geral, cuja aquisição poderá ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender. [...] Daí a importância dos primeiros anos da educação que, se bem-sucedidos, podem transmitir às pessoas a força e as bases que os fazem continuar a aprender ao longo de toda a vida.

#### **Aprender a fazer**

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. O aprender a fazer está mais ligado à educação profissional. Todavia, devido às transformações que se operam no mundo do trabalho, o aprender a fazer não pode continuar a ter o mesmo significado de preparar uma determinada pessoa para uma tarefa específica. O avanço tecnológico está modificando as qualificações. [...] À medida que as máquinas se tornam mais “inteligentes”, o trabalho se “desmaterializa”. Além da competência técnica e profissional, a disposição para o trabalho em equipe, o gosto pelo risco e a capacidade de tomar iniciativas constituem fatores importantes no mundo do trabalho. Acrescente-se, ainda, que a criação do futuro exige polivalência para qual o desenvolvimento da capacidade de aprender é vital.

#### **Aprender a viver juntos**

Trata-se de um dos maiores desafios da educação para o século XXI. Como atesta o Relatório Delors, a história humana sempre foi conflituosa. [...] Será possível conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? O quadro atual de violência na escola, por exemplo, sustenta esse questionamento. Como combatê-la? A tarefa é árdua, analisa o Relatório, porque os seres humanos têm a tendência de sobrevalorizar suas qualidades e as do grupo a que pertencem, ao mesmo tempo que alimentam preconceitos em relação aos outros. Do mesmo modo, o clima de elevada competição que predomina em vários países agrava a tensão entre os mais favorecidos economicamente e os pobres. A própria educação para a competitividade tem contribuído para aumentar esse clima de tensão, devido à má interpretação da ideia de emulação. Para reduzir o risco, a educação deve utilizar duas vias complementares: a descoberta progressiva do outro e o seu reconhecimento e a participação em projetos comuns (educação para a solidariedade).

#### **Aprender a ser**

O Relatório Delors não apenas reafirma uma das principais linhas e princípios do Relatório Faure, como amplia a importância dos conceitos nele postulados. Todo ser humano deve ser preparado para autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e de como agir em diferentes circunstâncias da vida. A Educação precisa fornecer a todos forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo e agir como atores responsáveis e justos. Para tanto, é

imprescindível uma concepção de desenvolvimento humano que tenha por objetivo a realização plena das pessoas, do nascimento até a morte, definindo-se como um processo dialético, que começa pelo conhecimento de si mesmo, para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de tudo, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade (Ibid., p.28, 29).

É interessante perceber como os princípios se complementam e se potencializam entre si. A Comissão, ao citar a ideia de **aprender a viver juntos**, defende que a educação deve agir a partir das vias complementares de descoberta e reconhecimento do outro e a participação em projetos comuns. Na educação e na prática teatral a situação relacional é colocada em xeque a todo o momento. As habilidades responsáveis por criar e manter as relações são essenciais e precisam ser bem estabelecidas no ambiente escolar, para que haja uma convivência sadia e afetiva.

Aqui cabe um compartilhamento de experiência: o dia em que nós (eu e os estudantes do 5º ano Justiça) fizemos uma aula para explorar o tema da fofoca, que era presente na turma e que eles elegeram como principal problema que enfrentavam. Era uma situação relacional que gerava muitos conflitos, confrontos e desentendimentos. Sendo assim, uma das propostas do nosso encontro era realizar algumas cenas entre pequenos grupos que tivesse a fofoca como tema:

29.11.2022

*Depois de um tempo, nos organizamos em sala como "palco" e "plateia", faço um paralelo com o dia da formatura, que também haverá essa formatação no teatro e fazemos juntos os três sinais (com palmas) para receber as cenas. As cenas tinham o tema fofoca e deviam propor uma resolução para esse problema. As resoluções propostas foram: conversar, tirar a limpo/descobrir quem começou a fofoca, pedir desculpas e informar o que a fofoca pode causar (como depressão, exemplo usado por eles em cena).*

Antes de criarem as cenas, tiveram um tempo para conversarem e estabelecerem qual seria a resolução experimentada para o problema. Apresentaram situações de fofoca que lhes ocorriam com frequência, como: um estudante falar mal do outro; alguém xingar de nomes ofensivos, tangendo a homofobia, machismo, gordofobia; alguma promessa que não foi cumprida entre os estudantes, entre outros.

Assistirmos a todas as cenas nos encaminhávamos para o fim da aula e tínhamos o costume de sentar em roda para conversar sobre o que havíamos experimentado. Naquele momento, foi muito interessante como eles comentaram sobre a técnica teatral, como: volume da voz, falta de escuta na cena, falta de participação e seriedade de algum colega *etc.* e

citaram, quase que como uma *checklist*, as formas de resolução da fofoca que foram apresentadas, fazendo paralelos com situações reais vivenciadas no cotidiano. Por meio de um comentário meu, algo do tipo: “percebem que em nenhuma cena resolveu a fofoca com briga?”, os estudantes se surpreenderam, todos os caminhos propostos não envolviam a violência.

É perceptível que o ensino do teatro promove o autoconhecimento e o estímulo da criatividade. Atua fortemente na relação colaborativa e no convívio, pois as pessoas envolvidas precisam pensar, refletir e dialogar sobre temas próprios do teatro e transversais a ele, pois vivenciam processos criativos nos quais assumem diferentes funções e se conectam com aprendizados distintos. Além disso, “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” (Figueiredo, 2019, p. 257).

Uma educação pensada a partir de tais princípios dialoga também com os Sete Saberes à Educação do Futuro, de Edgar Morin (2011), os sete saberes que são colocados para a educação do futuro são em síntese:

1. a **incerteza do conhecimento e o reconhecimento do erro** e da ilusão deve ser a luta da educação, para então haver mais lucidez;
2. para construir um conhecimento com pertinência é preciso buscar o contexto, a **relação do todo e as partes**, enfrentar a complexidade e reconhecer o caráter multidimensional do ser humano e da sociedade. Tudo isso irá constituir a inteligência geral.
3. **ensinar a condição humana é questionar o nosso lugar no mundo**. O ser humano, ao mesmo tempo cultural e biológico, *homo sapiens* e *homo demens*, deve buscar a educação da complexidade.
4. o mundo torna-se, cada vez mais, um todo. A **compreensão planetária** é necessária para a manutenção da vida.
5. devemos estar **cientes das incertezas** (do real, do conhecimento, da ação) que nos cercam e mesmo com essa consciência ainda navegaremos nas incertezas.
6. **ensinar a compreensão** envolve tomar consciência da complexidade humana, da ética e da cultura planetária.
7. ética: **humanização da humanidade**; Ensino da democracia: **consciência comum e solidariedade planetária**.

Aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser estão conectados com os saberes de Morin, que propõem ao desenvolvimento da compreensão (compreender o outro e as situações da nossa sociedade), do conhecimento da condição humana – a partir de uma visão de integralidade e complexidade – e também uma consciência planetária, reconhecendo os limites e incertezas do conhecimento, mas construindo novas mentalidades.

A educação que fragmenta os conhecimentos, que os entende operando no mundo de forma isolada, nada dialoga com a educação proposta para o futuro por esse autor e com os preceitos de uma cultura de paz. Morin (2005), na obra *A Cabeça bem-feita*, entende que cabeça bem-feita se opõe a cabeça bem cheia e a mesma dispõe de uma capacidade para lidar com os problemas, além de possuir princípios de organização dos saberes.

Morin proporá que busquemos a constante lucidez da vida. Na prática docente na Escola da Usina, uma atividade explorada em nossas aulas de teatro que percebo ter a capacidade de nos tornar mais lúcidos foi a prática de relaxamento e respiração consciente. Com o objetivo de aliviar a ansiedade, a agitação e buscar consciência para si e para o coletivo, tais momentos antecederam algumas atividades de criação teatral e foram bem recebidos pelas pessoas estudantes.

Pensando nos preceitos da paz para as diferentes faixas etárias, o governo Colombiano criou um documento que propõe os desempenhos de educação para a paz nos respectivos anos de formação, sendo um documento referência para os docentes que delinea o currículo para tal fim. São apresentadas as competências gerais e específicas para cada ano, além das orientações pedagógicas para cada bimestre escolar. É interessante notar que, o documento considera a autonomia das escolas colombianas:

Valorizando a autonomia escolar existente na Colômbia, não se pretende que os estabelecimentos de ensino incorporem automaticamente esta proposta de desempenho nos seus planos curriculares. Em vez disso, o objetivo é que sejam capazes de analisar esta proposta e decidir, de acordo com as suas próprias características, que partes da proposta gostariam de adotar, quais adaptar e quais poderiam servir de inspiração para desenvolver novas propostas (Colômbia, [c.a. 2017], p. 6, tradução nossa).<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Valorando la autonomía escolar existente en Colombia, no se pretende que los establecimientos educativos incorporen automáticamente esta propuesta de desempeños a sus planes curriculares. En cambio, se busca que puedan analizar esta propuesta y decidir, de acuerdo con sus propias características, cuáles apartes de la propuesta quisieran tomar, cuáles adaptar, y cuáles les podrían servir de inspiración para desarrollar nuevas propuestas (Colômbia, [c.a. 2017], p. 6).

Sendo assim, as competências gerais apresentadas são: identificação das emoções; expressão das emoções; tomada de perspectivas; geração criativa de opções; consideração de consequências; empatia e escuta ativa. Complementar a tal documento, criaram um outro que apresenta sequências didáticas do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio para as competências serem trabalhadas, com sugestões de atividades práticas e trabalhando temas que permeiam a convivência pacífica, prevenção ao *bullying*, resolução pacífica de conflitos, diversidade e pluralidade, entre outros.

Os materiais contribuem para formação e orientação dos discentes, abordando sobre a importância da educação para paz e apresentando possibilidades práticas para serem experimentadas em sala de aula. A educação para a paz começa nas pequenas mudanças no dia a dia da escola, podendo partir de mudanças na rotina da aula e nos comportamentos dos educadores e, concomitantemente, vai afetando aos demais envolvidos. Uma das minhas premissas na experiência com o 5º ano era encontrar uma postura de carinho, escuta e tranquilidade. Obviamente, ela foi desafiada pelo caos e agitação que, por vezes, a turma estava, mas dentro das possibilidades, fui me encontrando e os estudantes me reconhecendo assim.

Atribuo a isso e às bonitas vivências causadas pelo teatro (que estive de mãos dadas com os preceitos da cultura de paz e das habilidades sociais), um fenômeno que foi acontecendo com mais frequência em nossas aulas: assim que ela se encerrava, sempre havia uma estudante ou um pequeno grupo querendo conversar, resolver algum conflito, me atualizar sobre alguma situação ou sentimento individual/coletivo da turma.

Naqueles momentos eu ouvia e se fosse preciso, mediava a conversa. Mas existia uma tendência que, ao se expressarem, naturalmente uma pessoa acolhia a outra, se empatizava ou questionava e ao final da conversa, chegavam a algum consenso, seja por meio de um pedido de desculpas, um olhar, um abraço ou um ultimato: “é a última vez que vou aceitar isso!”. Foram muitos dias nos quais os estudantes perderam parte do horário do recreio para estarem ali e não se importavam com isso, ansiavam falar sobre as emoções e resolver aquilo que os afligia.

Observando e conversando com funcionárias da escola, eu percebi um certo saturamento para tratar das “confusões” causadas pelos estudantes do Justiça e me orientaram a não dar muitos ouvidos para isso. No entanto, meu desejo era o oposto e estava trabalhando naquele contexto pontualmente, durante três meses, o que me garantia mais fôlego e disposição para manter minha postura. Portanto, os estudantes encontraram também em mim, uma abertura e incentivo para que aqueles momentos de conversa acontecessem.

### 3.3 A realidade de violência nas escolas brasileiras

Quando abordamos sobre cultura de paz, é importante trazermos algumas contextualizações e dados que nos apresentam a dura realidade do Brasil em termos de violência e educação. Portanto, neste tópico lidaremos com informações difíceis, que podem nos provocar diversos sentimentos negativos. No entanto, convido para exercitarmos um olhar de análise e desejo que a realidade nos impulse na busca de mudanças.

Berna Reale, artista visual brasileira e perita criminal do Centro de Perícias Científicas do Estado do Pará, em sua obra *Festa* denuncia o prazer em praticar e repercutir a violência, ela aborda sobre a intimidade que estamos desenvolvendo com as situações violentas que nos cercam. Na simbiose entre a arte e a perícia, em *Festa*<sup>40</sup>, a artista dispõe de um instalação/cenário que remete a uma festa e a mesma é composta por várias sirenes ligadas, som de tiroteio e áudios que relatam violências. Tais atmosferas discrepantes unidas, nos fazem refletir sobre a naturalização e banalização da violência, vivência recente na pandemia – em que as pessoas mortas diariamente passaram a ser um número. Reale defende que a associação da violência ao prazer é um grande perigo e o mesmo deve ser combatido.

Segundo a UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*), em relatório publicado em 2019, o Brasil é o país onde se tem o maior número de casos de homicídio de adolescentes no mundo em números absolutos. É fato que, precedendo os homicídios, acontecem inúmeros casos de violência física, psicológica, institucional, sexual, entre outras.

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania da República Federativa do Brasil instituiu um grupo de trabalho formado por diversas pessoas, de diferentes lugares do país, para apresentarem estratégias de enfrentamento ao discurso de ódio e ao extremismo e para a proposição de políticas públicas sobre a temática. Sendo assim, o grupo produziu um amplo e completo relatório em junho de 2023, que se propõe a discutir sobre as questões de violência vivenciadas no nosso país na atualidade. A seguir temos a definição de discurso de ódio que desenvolveram:

O discurso de ódio envolve a progressão, intensificação ou sobreposição de violações que partem de uma estratégia de poder pela agressividade, hostilidade, opressão, intolerância e abjeção de pessoas ou comunidades e evoluem, no conteúdo e na forma, para um polo de extremismo discursivo caracterizado pela

---

<sup>40</sup> Para conhecer mais sobre essa obra, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=sGvbLVhveBY>.

desumanização do seu objeto e coletivização de seu destinatário (Dunker *et al.*, 2023, p. 26).

Definir o que é discurso de ódio é importante para que ele seja identificado com mais facilidade na nossa sociedade, já que eles estão cada vez mais frequentes após o advento da extrema direita conservadora na política brasileira somada à força das mídias digitais.

No relatório são elencadas as principais manifestações de ódio e extremismo a serem enfrentadas e os atos de violência nas escolas é um deles. Para discutir mais a fundo a situação, temos acesso a um outro relatório que nos fornece importantes dados: “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental”, publicado em dezembro de 2022 e construído por onze pesquisadores da área, a partir de uma proposta do professor Dr. Daniel Cara<sup>41</sup> durante o período de transição governamental para a gestão Lula-Alckmin (2023-presente).

Por meio dele percebemos que os ataques terroristas às escolas estão diretamente relacionados aos avanços da extrema direita e do ultra conservadorismo no Brasil. Vivemos um contexto pós-governo Bolsonaro (2019-2022), que foi marcado por uma agenda violenta, antidemocrática, criminosa e conservadora. A figura de Bolsonaro representa intolerância e a falta de criminalização dos discursos e práticas dele contribuiu para que grupos antidemocráticos se formassem pelo país e disseminassem ideias, principalmente pela internet – por meio de grupos em redes sociais, *chats* de jogos, fóruns de discussão *etc.*

Segundo o Instituto Sou da Paz, em um levantamento no início de junho de 2023, somam-se 25 ataques às escolas brasileiras, sendo que o primeiro ataque aconteceu no ano 2002 na Bahia e nos dois últimos anos observamos um aumento na frequência dos eventos. O relatório proposto por Cara (2022) aponta para uma das essências dos grupos extremistas de direita que é a crença da supremacia branca e masculina, usando como exemplos o nazismo e o facismo.

Sendo assim, o alvo de cooptação de tais grupos são os adolescentes homens, brancos e heterossexuais, havendo uma construção forte da misoginia entre eles. Tais ideias são compartilhadas majoritariamente pela internet e são várias as estratégias para engajar as pessoas nesse universo, como: “uso de humor; uso de estética e linguagem violentas como a linguagem da machosfera; trollagem; uso de jogos online [...] uso de imagens de ataques e

---

<sup>41</sup> Daniel Tojeira Cara é educador e cientista político. Atua como professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e membro da coordenação do Grupo Temático de Educação da transição governamental.

compartilhamento de manifestos de atiradores como método de propaganda; etc” (Cara *et al*, 2022, p. 4).

Nos espaços de cooptação de adolescentes para a extrema direita, é comum aproveitar das fragilidades/problemas do adolescente, como a baixa auto-estima, questões de ansiedade, traços antissociais, entre outros. Portanto, são também indícios que podem orientar uma observação mais cuidadosa daqueles que convivem com o adolescente que apresenta tais comportamentos. Outros comportamentos indicados no relatório a serem observados por profissionais da educação são:

interesse incomum por assuntos violentos (tais como obsessão por armas de fogo ou massacres); atitudes violentas (verbais ou físicas); recusa de falar com professoras e gestoras mulheres; agressividade e uso de expressões pejorativas ao falar com mulheres e meninas, capacitismo, racismo, LGBTQIA+fobia, e exaltação a ataques em ambientes educacionais ou religiosos (Cara *et al*, 2023, p.20).

Uma discussão importante trazida pelo relatório é que existe um processo de retroalimentação entre a violência escolar e a violência contra as escolas. Internamente nas escolas temos inúmeras situações de violência (violência escolar), como, por exemplo, o *bullying*, que pode se tornar um dos “impulsionadores” para uma violência contra a escola, por isso, observamos casos de ex- discentes que planejam atentados e ataques às escolas por vingança.

Além do sentimento de vingança, a escola é um espaço visado aos ataques extremistas por sua importância social, “os ataques às escolas têm alto impacto midiático, servindo como estratégia de propaganda do extremismo de direita” (Ibid., p.20). Nos últimos tempos, pela frequência dos ataques e pela visibilidade na mídia, muito se discute sobre tal tema e soluções são pensadas e propostas.

É importante destacar que, violência não se soluciona com mais violência, portanto, a inserção:

de artefatos de segurança, tais como catracas, detectores de metais, dispositivos de identificação facial e seguranças armados, não vai enfrentar o impacto do ultra reacionarismo extremista nos jovens e, pelo contrário, tende a aumentar as ameaças, pois afetará clima escolar – tornando-o potencialmente mais insalubre (Ibid., 2023, p. 20).

Alguns caminhos para solucionar o citado grande problema que temos enfrentado são defendidos neste trabalho: a construção da cultura de paz aliada ao teatro e ao aprimoramento de habilidades sociais, que prevê uma gestão escolar mais democrática; pessoas estudantes com maior senso crítico e criativas, que lidam com as emoções e sentimentos e são bem e valorizadas na escola; a escola que possui um clima de paz e, conseqüentemente, conduz a uma melhoria da convivência.

Os centros educativos seriam locais tão justos quanto seguros, e o teatro seria um espaço que proporciona uma certeza de naturalidade, de proteção invulnerável sobre a criação de signos, de participação, de expressão e de comunicação assertiva, resultando na melhoria da convivência e, portanto, aproximação a uma cultura de paz (Posso *et al*, 2017, p. 72, tradução nossa)<sup>42</sup>.

Buscando que a escola seja um lugar justo e seguro, o relatório indica alguns caminhos: aumentar o nível de criticidade e ensinar aos estudantes algumas estratégias de utilização da internet, combatendo o compartilhamento de notícias falsas; haver um controle por parte dos órgãos de inteligência ligados às forças de segurança para monitorar possíveis grupos virtuais de extremismo e manter contato com as redes de ensino, além da formação e atualização dos educadores e demais funcionários das escolas para atuação na nova realidade, sabendo identificar comportamentos estranhos, violências internas, discursos de ódio, intolerâncias *etc*.

Por ser a violência um fenômeno multicausal complexo e de difícil abordagem, é indiscutível que as medidas que objetivem sua redução devem ter como referência uma estratégia de intervenção que envolva e integre diferentes saberes em uma atuação interdisciplinar e intersetorial (Harada *et al.*, 2010, p.430).

Os quatro anos de desgoverno de Bolsonaro deixaram marcas que, agora, mais do que nunca, precisaremos enfrentar juntas, em uma atuação interdisciplinar e intersetorial, por meio da força da coletividade e da diversidade – pesquisadores, educadores, gestores escolares, políticos, comunidade, estudantes, artistas, jornalistas *etc*. Nós devemos buscar soluções efetivas que gerem impactos positivos para o futuro.

### 3.3 A Cultura de Paz e o Teatro

*A paz é resultado de uma construção coletiva que se deve experimentar de modo vivencial.*<sup>43</sup>

*Benilde Cabrero e Ivonne Kreisler*

Criar as conexões entre cultura de paz e o teatro é um processo que envolve muitas descobertas e experimentações. Nas primeiras vezes que li sobre cultura de paz, a relação com o teatro me parecia quase intrínseca e atribuo isso às experiências que vivi como estudante de

---

<sup>42</sup> Los centros educativos serían lugares tan justos como seguros y el teatro, un espacio que brinda una certeza de naturalidad, de protección invulnerable sobre la creación de signos, de participación, de expresión y de comunicación asertiva, teniendo como resultado la mejora de la convivencia y, por ende, un acercamiento a una cultura de paz. (Posso *et al*, 2017, p. 72).

<sup>43</sup> Trecho do artigo “La construcción de ambientes educativos para La convivencia pacífica: El modelo pedagógico del programa SaludARTE”, escrito em 2014, página 10, tradução nossa - artigo referenciado no final do texto.

teatro: tinha sentido na pele o quanto ele havia me transformado e, também, gerado transformações coletivas nas turmas que integrei.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, é um documento de caráter normativo e reúne diversas aprendizagens que devem ser garantidas às crianças e adolescentes na educação básica. Ela foi criada e se orienta “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

É importante destacar, aqui, algumas das inúmeras críticas que estão sendo, desde a criação da BNCC, levantadas por pesquisadores, professores e demais envolvidos. A elaboração da BNCC teve início durante o governo de Dilma Rousseff e foi concluído sob a administração de Michel Temer, período marcado pelo golpe de estado e acirramento das agendas governamentais. A BNCC expressa o seu contexto de criação e possui um caráter conservador, encontrando dificuldades de adequação aos diferentes contextos educacionais e culturais brasileiros e, conseqüentemente, gerando preocupações em relação à padronização excessiva do currículo.

Outra crítica feita à BNCC são as definições de competências e habilidades específicas para cada etapa de formação e aqui temos uma tensão a ser destacada: considero que as habilidades sociais aqui defendidas e estudadas não são compreendidas da mesma forma que na Base, não foram definidas e nem trabalhadas sem a observação e convívio com os estudantes e foram experimentadas de formas variadas, a partir das propostas nas aulas de teatro, visando uma melhoria nas relações interpessoais.

Tomando consciência das limitações da BNCC e compreendendo que, ainda assim ela é um referencial para o campo da educação e que deve estar passível a mudanças e reelaborações, vamos observar como ela organiza e reúne as competências gerais da educação básica. Antes disso, o documento compreende competência por:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Ibid. p.8).

Dentre as 10 competências gerais à educação básica listadas no documento, destaco as seguintes: compartilhar e expressar sentimentos, cuidar da saúde emocional, compreender e valorizar a diversidade humana, resolver conflitos, promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, ter autonomia e agir de forma ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

Por essas competências, percebemos o diálogo existente entre o documento e os princípios da cultura de paz presente na literatura apresentada até aqui.

O ensino das Artes também é orientado pela BNCC: “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os discentes sejam protagonistas e criadores” (Ibid., p. 193). Por meio das dimensões de **criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão**, o teatro é compreendido da seguinte forma:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é *locus* de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (Ibid., p. 196).

Perceber e promover situações teatrais em que o corpo de estudante seja um *locus* de criação dentro do ambiente escolar tem caráter disruptivo e emancipatório – no sentido de gerar novas experiências capazes de tocar profundamente nas pessoas, valorizando a força do coletivo e da invenção, e promovendo uma ampliação de perspectivas, de formas de se comportar e de olhar para a vida.

No entanto, desenvolver a experiência multissensorial com o teatro nos provoca pensar nas condições necessárias para isso. Uma dificuldade que encontrei e percebo como uma fragilidade da vivência com o Justiça foi o tempo, pois tivemos 11 aulas em quase três meses. A sensação que tinha era que eles estavam ainda se acostumando com aquela aula, que diga-se de passagem, ensinava algo que nunca haviam estudado; com uma professora que era nova na escola; em um espaço que costuma ser usado para outro fim; com incentivos para que eles falassem sobre os conflitos que possuíam, o que era algo que costumava ser ignorado pelos adultos; provocando reflexões sobre o comportamento de cada um *etc.*: foram muitas novidades em um curto espaço de tempo.

Lembro-me que, no início, alguns estudantes me indagaram se nossa aula seria de educação física por usarmos bola em alguns jogos teatrais. Depois, quando fomos experimentar nossas aulas no espaço da biblioteca, eles ficaram chateados, pois presumiram que não íamos poder mais usar a bola e realizar alguns jogos físicos. Portanto, era um pouco confuso e muito novo todo o processo que estávamos vivendo.

Diante disso, eu tive que contar com a abertura e entrega do Justiça para criarmos uma experiência multissensorial possível (considerando as condições que possuíamos). Percebia

altos e baixos nos engajamentos com as aulas e com os combinados que havíamos estabelecido e isso exigia de mim uma postura sempre de muita energia, de atenção e de escuta, buscando lidar (muitas vezes no aqui-agora) com as emoções que me atravessavam, como o cansaço, a frustração e os questionamentos: “será que isso aqui tá valendo alguma coisa?”, “será que essa aula faz sentido para eles?”, “será que estou lidando da melhor forma com essa situação de conflito?”, entre outros...

O primeiro trabalho de educação emocional e assimilação da cultura de paz era feito comigo mesma, para que depois fosse compartilhado e sinto que a dinâmica só foi possível por conta das vivências teatrais (e capacidades desenvolvidas) que perpassam o meu corpo. Com o Justiça, adotava uma comunicação muito sincera, expressava minhas fragilidades e falava sobre os meus sentimentos – afinal, era o que desejava que eles fizessem também.

Diante disso, na aula 8, eu estava em um dia difícil (pessoalmente falando), o que é absolutamente normal e, mesmo assim, o trabalho precisava ser feito, pois havia me comprometido com a empreitada. Sendo assim, a aula se deu da seguinte forma:

08/11/2022

*Fizemos um breve aquecimento e massagens no rosto e pescoço para iniciar a aula. Sentamos e, em roda, propus uma conversa sobre a aula passada e sobre as cenas, eles não tinham muitos comentários a fazer, mas se lembraram de que tinham interpretado a raiva, de que havia a tampa da panela, que havia sido engraçado, etc. A tarefa (TIC das qualidades e pontos a melhorar) ninguém lembrava e muito menos havia pensado sobre. Portanto, distribuí um papel para completar com o nome deles, a principal qualidade e o principal "ponto a melhorar", tiveram dificuldades para executar a tarefa e demoraram bastante tempo – praticamente a aula toda e alguns não terminaram. Muitos disseram que a sua maior qualidade é "jogar freefire". Neste dia, vários cartões vermelhos foram utilizados, estavam dispersos e falantes, não ouviam as instruções dadas. Neste dia, a professora Cláudia não estava presente. Assim que a coordenadora chegou, eles mudaram completamente o comportamento e aproveitei a oportunidade para dizer como me chateava ao ver essa mudança, já que eu gostaria que me respeitassem assim como os respeito. A coordenadora desejou falar e reforçou que eu estava ali sem receber um salário, que havia escolhido aquela turma para trabalhar junto, que eles precisavam me obedecer e respeitar. No final da aula, algumas alunas me procuraram para me contar de outro conflito que estavam tendo, em relação ao lanche da Lila que havia sido comido por outra pessoa que não ela.*

O ensino do teatro possui algumas liberdades e muitas possibilidades para se falar das emoções e das relações, porque isso também o fundamenta. Vivemos nessa aula uma roda de conversa que envolvia os estudantes, a coordenadora e eu. Havia naquele contexto, relações de poder bem estabelecidas e a postura da coordenadora intimidava a turma, tanto que o comportamento deles se alterava de forma abrupta assim que ela chegava no espaço da aula.

Após a aula, a coordenadora se solidarizou comigo e me perguntou sobre como estava sendo as aulas e se gostaria que ela tivesse outra conversa com a turma em relação aos comportamentos. Talvez tenha sido uma novidade para ela a pessoa adulta/responsável pela turma se abrir e falar que se sentia triste, chateada, desmotivada com a falta de respeito dos estudantes.

As interações da turma com a coordenação e a professora que me acompanhava sempre envolviam ameaças – se não se comportarem, vão ficar sem aula de teatro; se não pararem de brigar, vão ficar sem o recreio e por aí, segue a relação. Portanto, eu não sabia até que ponto isso me ajudava, porque, aparentemente, eles ficavam mais quietos após as interações e com isso, aparentemente, prestavam mais atenção na aula; ou se me prejudicava, pois era uma forma de se relacionar que não dialogava com o que eu buscava construir nas minhas aulas.

Portanto, o que me restou foi trazer todas as questões de poder para o campo ficcional e dialógico promovido pelo teatro, pois isso estava presente no nosso dia a dia e se conectava com o aprendizado de habilidades sociais e com as discussões de um ambiente de paz – consciente das relações de poder e que se fundamenta na democracia.

Cabe destacar que para fomentar a participação política nas escolas é preciso estar atento nos nódulos opressivos produzidos e/ou sustentados pela instituição, visto que opressores e oprimidos trocam de papéis, sustentando um poder que não é atingido. Assim, é necessário trabalhar a opressão sem reduzi-la a relação opressor/oprimido da forma como é vivida, considerando as necessidades e afetos envolvidos (Fernandes, 2019, p. 34).

A pesquisadora de teatro Kelly Cristina Fernandes (2019) considera que “uma das forças do teatro na escola é trabalhar o corpo vivo e potente para a ação e a mente para a criação e crítica. Mesmo adestrado, o corpo e a mente não perdem a potência de criação” (Ibid, p. 51). Portanto, a partir da exploração da potência de criação dos estudantes, da tentativa de compreender a relação opressor/oprimido de forma integral e com todas as nuances, brincamos e experimentamos diferentes *status* em nossas aulas.

A compreensão de *status*, dentro da metodologia desenvolvida por Keith Johnstone, que investigou a improvisação em paralelo com o trabalho de pedagogo, ocupa lugar de destaque para o desenvolvimento dramático de uma cena, “tudo que dizemos/fazemos em cena está dimensionado por uma relação mais ou menos consciente de subida ou descida do nosso próprio status ou do status alheio” (Muniz, 2015, p. 191). Os *status* variavam conforme as propostas e desejos, no âmbito relacional, e eram explorados nas atividades de aquecimento durante a aula.

Outra prática vivenciada em aula foi a de professor-personagem. Tal prática, trazida pelo Drama, é entendida como:

O coordenador assume um personagem no Drama, com o fim de interferir ou definir um novo rumo para a ação dramática. O papel assumido pelo coordenador poderia assumir diferentes status na narrativa e propor diferentes relações de poder para o grupo (Desgranges, 2006, p. 127).

A vivência de tal prática me permitiu conduzir a história da aula, me ajudava nas inter-relações entre os assuntos e, principalmente, a cativar a atenção dos estudantes. Portanto, contarei aqui como foi a experiência com o Justiça: inicialmente, por conta dos cartões (verde, amarelo e vermelho) que estávamos utilizando e pelo gosto de boa parte dos estudantes por futebol, experimentei uma professora personagem árbitra, que tinha uma postura mais enérgica que a Júlia professora. Usei o apito para “marcar” a personagem, além do corpo e voz que se modificavam e vivenciei a árbitra em uma aula. No entanto, ela não funcionou no nosso contexto.

Para mim, pessoalmente, não havia sido confortável e percebi que não havia gerado o impacto que esperava para a turma. Refletindo sobre isso, atribuo que o signo do apito e o som, além da postura da personagem eram algo comum para eles, havia funcionários da escola que performavam da mesma forma. Portanto, eu assumia um *status* alto e que não contribuía com a relação que pretendia desenvolver com a turma.

Segundo Beatriz Cabral, importante referência do Drama, “a parceria entre professor e aluno ou adulto e criança, em um processo dramático, implica equivalência ou troca de *status*” (Cabral, 2006, p. 23) e naquele contexto, com a árbitra em ação, não havia equivalência ou troca. Sendo assim, experimentei uma nova personagem, a jornalista ou repórter, que sempre estava com um objeto ressignificando um microfone em mãos e que fazia muitas perguntas aos estudantes, se interessando verdadeiramente sobre o que tinham a dizer. Ela tem um corpo e voz diferentes, o que no primeiro momento gerou estranhamento e

algum encantamento por parte dos estudantes – quem era essa e o que fizeram com a nossa professora?.

Aos poucos eles se acostumaram e entraram na onda dramática, se arrumavam e, também, alteravam a forma de falar quando estavam com o bastão da fala (o microfone), a personagem se emocionava e vibrava com os dizeres dos estudantes – eram vários reforços positivos nos diálogos. Além disso, ela me ajudou a mediar muitas aulas e conduzir o momento do nosso ritual de “como me sinto hoje?” ou “como saio dessa aula?”, compartilhando emoções e sentimentos.

Ainda sobre se perceber de diferentes formas, em algumas aulas, nós experimentamos outros corpos, a partir de alterações na forma de andar, o que para eles foi muito divertido e desejaram tirar os sapatos para conseguir explorar mais a nova forma de pisar no chão – que alterava todo o corpo, o astral e o estado de presença da turma.

Posteriormente, começamos a explorar corpos de uma pessoa idosa, grávida, jogadora de futebol e, mais uma vez, eles se percebiam diferentes, em um lugar de descoberta do próprio corpo e viam os pares sob uma outra perspectiva – bem diferente do que costumam vivenciar no dia a dia do ensino regular, em que todos estão sentados em carteiras enfileiradas e de frente para o quadro.

Eu costumava fazer junto com eles as atividades iniciais da aula e quando sentia que haviam explorado o suficiente dos novos corpos, provocava que eles pensassem e/ou se conscientizassem sobre o que tal corpo sente, quais são as emoções, qual a história ou como o corpo fica quando está com raiva, apaixonado ou triste. E todas as provocações promoviam também a experimentação de *status* alto, médio e baixo.

O Gusta, que costuma sempre estar com o *status* alto, no teatro, experimentou o *status* baixo e, em paralelo, conseguiu se abrir para um momento de relaxamento, com os olhos fechados, em uma aula, para falar como se sentia em outra aula e ainda, permanecer durante uma parte do recreio na biblioteca para contribuir, de forma autônoma, com a limpeza e organização do espaço.

A Professora Dani, que passava a maior parte do tempo com o Justiça, comentou durante a nossa conversa sobre a visão do teatro e o quanto ela estava satisfeita pelos estudantes estarem tendo aquela oportunidade de fazer aulas:

*“Eu acho que deveria ser uma matéria, eu eu acho que assim... não só porque eu gosto de teatro, mas eu acho que deveria ser uma matéria de sala de aula mesmo pra eles. Mas, com o professor que tivesse entendimento de Teatro, que é diferente da gente, por exemplo, ensaiar uma peça teatral. A gente ensaia do jeito que a gente*

*acha que deve ser, mas um professor que vá na sala, que que fale do movimento corporal, da importância de perceber o corpo, do espaço que você tem, do que você tem que fazer. Eu acho que seria muito bacana. E eu acho que tinha que ser assim. É do primeiro ao quinto, ao ensino médio. Eu acho que deveria ser, sabe? Eu acho que faz falta pra eles...” (Dani, 2022).*

Foi muito prazeroso e estimulante perceber o reconhecimento do teatro e da diferença que existe de realizar a experiência mediada por uma pessoa que estudou a linguagem artística. Percebo que ela permitiu ecoar reverberações da aula de teatro em suas aulas e comentou que compartilhou trechos de peças do Grupo Galpão e Grupo Corpo, além de ter falado sobre teatro com a turma.

### 3.3.1 Algumas experiências Latino-americanas

O teatro tem sido vivenciado como um aliado da cultura de paz em alguns contextos na América Latina. Na Colômbia, país marcado por uma reestruturação política, econômica, social e cultural à luz da cultura de paz, experiências interessantes aconteceram e foram registradas, sendo de grande valia para a perpetuação da temática e embasamento das práticas teatrais para a paz.

Próximo à capital colombiana, Bogotá, está localizada a *Institución Educativa Rural Departamental Andes*, escola que vivenciou o projeto *Teatro para la Paz*, a proposta tinha como grupo focal 19 estudantes do 9º ano e exploraram exercícios de dramatização, improvisação e montagem de cenas teatrais, o teatro é compreendido como uma

Ferramenta fundamental para criar espaços de reflexão em torno da cultura da paz, que se destina que através da diversão, o aluno desenvolva competências de comunicação que o ajudem a melhorar as suas relações com os outros, a explorar e descobrir os seus talentos e capacidades, construindo, por sua vez, valores como solidariedade e respeito pela diferença (Posso *et al.*, 2017, p. 77, tradução nossa)<sup>44</sup>.

Por meio das vivências teatrais, os professores e pesquisadores relatam que os estudantes passam a conviver melhor em grupo, compartilhando os momentos de ensaios e também da vida cotidiana, possuindo mais oportunidades de se conhecerem, além de

---

<sup>44</sup> herramienta fundamental para crear espacios de reflexión alrededor de la cultura de paz, la cual está pensada para que a través de la lúdica, el estudiante desarrolle competencias comunicativas que le ayuden a mejorar sus relaciones con los demás, explore y descubra sus talentos y capacidades, construyendo, a su vez, valores como la solidaridad y el respeto por la diferencia. (POSSO *et al.*, 2017, p. 77).

compartilharem a história de um estudante que era subestimado pela escola e colegas e no teatro, se destacou, fazendo com que se criasse um espaço de admiração e incentivo para tal.

Este grupo de estudantes criou ainda um blog<sup>45</sup> sobre todas as vivências que estavam tendo e também para gerar reflexões sobre o teatro e a paz. O blog, apesar de desatualizado, ainda é possível de ser acessado e, por meio dele, se conhece um pouco mais das produções teatrais e se percebe a influência do Teatro do Oprimido (TO) nos exercícios dramáticos e de criação.

O Teatro Fórum, técnica do TO, é utilizado como uma forma de transportar as discussões cotidianas para a dimensão teatral e, com isso, ampliar as percepções e discussões da temática encenada. No blog, eles compartilham vídeos de cenas e também as perguntas do teatro fórum, que atuam como motriz para reflexões, experimentações em cena, descoberta de novas problemáticas, caminhos de resolução, inclusive envolvendo quem acessa a página, pois é possível fazer comentários nas publicações, em resposta às perguntas do fórum.

No México, mais especificamente na Cidade do México, outro projeto interessante foi realizado, a partir de uma iniciativa da Secretaria de Educação da capital, o SaludARTE. O projeto oferta sete áreas de artes: teatro, dança, percussão, guitarra, canto, saxofone e grupos de música, além da educação nutricional e atividades físicas para as pessoas estudantes. O modelo pedagógico foi inspirado na Pedagogia Waldorf, propostas de contraturno da Finlândia e no modelo curricular da Fundação *High/Scope*.

O projeto SaludARTE é proposto, além de apoiar o desenvolvimento integral das crianças, proporcionar-lhes um ambiente de cuidado saudável que melhore a sua segurança e os proteja de situações de intimidação, assédio ou violência. As atividades propostas procuram fortalecer a autoestima das crianças e promover formas de interação harmoniosa e pró-social, enquanto descobrem seus pontos fortes e desenvolvem uma ampla gama de habilidades nas artes, atividade física e educação nutricional (Cabrero & Kreisler, 2014, p.8, tradução nossa)<sup>46</sup>.

Os objetivos são, além de ensinar a tocar um instrumento musical, interpretação teatral ou como se alimentar de forma saudável, contribuir para a formação de cada indivíduo, conhecendo e aprendendo a lidar com o próprio corpo e as emoções, como conviver em harmonia, resolver conflitos sem violência e portanto, educar para a cidadania.

---

<sup>45</sup> O blog pode ser acessado pelo link: <https://teatroypaz.blogspot.com>

<sup>46</sup> El proyecto SaludARTE se plantea, además de apoyar el desarrollo integral de los niños, proporcionarles un ambiente de cuidado sano, que mejore su seguridad y los proteja frente a situaciones de intimidación, acoso o violencia. Las actividades propuestas buscan fortalecer la autoestima de los niños y promover formas de interacción armónicas y prosociales, al tiempo que descubren sus fortalezas y desarrollan una amplia gama de habilidades en las artes, la activación física y la educación nutricional. (CABRERO & KREISLER, 2014, p.8)

É interessante perceber que no SaludARTE existia, também, o trabalho de fomento de algumas habilidades sociais como a de autogestão e autorregulação emocional, isso porque consideravam de extrema importância o reconhecimento e a regulação de sentimentos de ira, raiva, frustração, entre outros. Para cultivar a paz é preciso ter manejo de sentimentos: “As violências que ocorrem nas escolas, como o bullying e o vandalismo, estão relacionadas com a falta de gestão emocional destes e de outros sentimentos, como o medo que paralisa as vítimas de bullying” (Ibid., p. 11, tradução nossa)<sup>47</sup>.

É possível perceber, por meio do cotidiano da sala de aula, os temas, situações, conflitos que podem ser abordados de maneira teatral, mono que ao meu ver, foge do convencional e permite agregar muitas instâncias/dimensões, como o corpo, a alma, as emoções, a ancestralidade *etc.* Na dissertação da professora de teatro Visleine Reis, percebo nitidamente tal movimento: ela narra a experiência ao utilizar o TO para lidar com as situações de violências, em uma perspectiva de cultura de paz, vivenciadas pelos jovens internos do Sistema Socioeducativo, estudantes na Escola da Unidade de Internação do Recanto das Emas no Distrito Federal.

Sendo assim, a pesquisadora compartilha algumas histórias das aulas, possuindo uma presença e percepção atenta às pessoas e situações ali presentes, o que lhe fazia lançar mão do olhar teatral e trazer a abordagem para as interações com os estudantes durante todo o tempo e não só no momento de criação de cena ou de jogos do TO.

Havia comportamentos ali que, por si só, possuíam características teatrais – como o estudante novato que estava andando pela sala, quando a professora chegou e observou o movimento, se propôs a caminhar junto. Sem muitas explicações, sem estabelecer inicialmente que era um jogo, o estudante começa a alterar o ritmo da caminhada e criar obstáculos. Em pouco tempo, se veem correndo e explorando a sala, no fim, em um estado de exaustão, se sentam e ele narra brevemente a história e a violência vivenciada na antiga escola.

Tal vivência não era uma cena teatral, mas poderia ser; não estava sendo assistida por um público, mas poderia ter sido; ela não tinha pretensão de conhecer a história do estudante, mas ele se sentiu confiante para compartilhar e se expressar; a caminhada se tornou jogo, conduziu à exaustão e a afinidade daqueles corpos que se movimentavam, conduziu para uma conversa sincera e íntima. A Ms. Visleine, após conhecê-lo um pouco mais, se colocou em um

---

<sup>47</sup> “La violencia que se genera en las escuelas, como el acoso escolar y el vandalismo, está relacionada con la falta de manejo emocional de estos y otros sentimientos, como el miedo que paraliza a las víctimas de acoso escolar” (Ibid. 2014, p.11)

lugar de afetividade, incentivo e escuta, estabeleceram uma conexão que provavelmente foi sendo desenvolvida ao longo do ano letivo.

#### **4 AS HABILIDADES SOCIAIS E O TEATRO – a confusão**

A necessidade de estudar HS me ocorreu na minha primeira experiência enquanto professora de Arte, logo após a conclusão da graduação. Em um contexto de pandemia, aulas virtuais e, posteriormente, retomadas ao presencial, percebia as dificuldades das pessoas estudantes ao se expressarem, se regularem emocionalmente e de promoverem interações saudáveis.

Sendo assim, neste capítulo iremos abordar sobre o entendimento de habilidades sociais, a partir das pesquisas de Zilda Del Prette e Almir Del Prette e como elas podem se conectar com o ensino do teatro no ambiente escolar, para isso recorreremos a algumas vivências com o 5º ano Justiça.

Zilda e Almir Del Prette (2013, 2017, 2022), nossas referências no assunto, são psicólogos, professores da Universidade Federal de São Carlos e pesquisadores das áreas de habilidades sociais e competências sociais (CS). Possuem inúmeras publicações sobre tais temas e estão em constante atualização, propondo novas investigações, a partir dos contextos atuais. O meu encontro com seus livros e artigos provocaram importantes reflexões e conexões imediatas com o teatro e a educação. São obras que possuem uma escrita acessível e sempre abordam exemplos e/ou exercícios práticos, o que possibilita uma melhor compreensão e visualização no contexto real da sala de aula.

As habilidades sociais (HS) podem ser definidas como um conjunto de comportamentos sociais valorizados em determinada cultura e que são capazes de gerar resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade (Dell Prette & Del Prette, 2017).

Descobrir o conceito de HS, as classes e subclasses que constituem as habilidades, as formas de aprimorá-las e/ou desenvolvê-las e o treinamento de habilidades sociais (THS) foram cruciais para a ampliação de possibilidades práticas a serem experimentadas em sala de aula. Percebo que elas se conectam facilmente com os estudos em Pedagogia do Teatro na perspectiva que visa sobre o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos e a construção da cultura de paz.

Dessa forma, um dos meus objetivos com o 5º ano Justiça era contribuir com o desenvolvimento socioemocional das pessoas e com isso, a emoção que se fez presente foi a

**confusão**<sup>48</sup>. A confusão é aquela emoção com caráter contraditório: você é capaz de sentir, ao mesmo tempo, emoções distintas. Nem sempre você consegue identificar quais são as emoções, então, você tem a percepção de estar confusa/e/o. Por exemplo, me sentia motivada para experimentar novas possibilidades de aula e, também, me sentia angustiada ao perceber o quanto as emoções e sentimentos das pessoas estudantes eram negligenciados e o tanto que era difícil mudar a realidade.

Perceber as contradições que frequentemente sentia, me ajudou a identificar a complexidade de lidar com tal tema no espaço-tempo que estava trabalhando – pós-pandemia, pós-enchente, em uma escola pública integral, com crianças que, geralmente, não eram ouvidas e que não tinham as emoções e/ou sentimentos validados pelas pessoas adultas e responsáveis por elas.

A educação emocional para crianças e adolescentes não deve estar apenas associada ao ambiente escolar, a mesma pode e deve ser desenvolvida e garantida em outros espaços de socialização e de vivência de tais corpos. É importante ter em mente que, as HS e CS não são traços das personalidades das crianças, mas aspectos do desenvolvimento socioemocional, portanto, é algo possível de aprender e, conseqüentemente, de ser ensinado.

Em outras culturas, tal como a indígena Xacriabá, a experiência da aprendizagem está calcada em uma não separação da vida, como nos conta Célia Xacriabá, as crianças indígenas do povo dela, mesmo antes de iniciarem os percursos escolares, desenvolvem habilidades relacionadas às artes, e “cada uma a partir do contato com práticas que revelam singularidades, características próprias no modo de aprender. Aprendem sem se prender” (Xacriabá, 2018, p. 41). Tal aprendizado artístico, desde a infância, dialoga com o **Aprender a ser**, princípio-pilar do conhecimento para a educação abordado anteriormente, à medida que as crianças aprendem para si, aprendem como aprender, antes de se abrirem para a relação com o outro.

Durante o processo de criação teatral, vivenciado em sala de aula com o 5º ano, existiu espaço para experienciar algumas HS e a cultura de paz, essas experiências atuam na ampliação das possibilidades de desenvolvimento psíquico, emocional e social das pessoas estudantes. Sob essa perspectiva, o processo artístico e as experiências que o compõem dialogam com o **Aprender a conhecer, fazer e viver juntos**.

A partir de agora, nosso texto será organizado em três partes: primeiro vamos

---

<sup>48</sup> Essa emoção pode ser categorizada de outra forma por algumas pessoas e/ou pesquisadores, no entanto, compreendo-a aqui nessa pesquisa como uma emoção a partir do livro “Emocionário: Diga o que você sente” (PEREIRA & VALCÁRCEL, 2018).

conceituar e aprofundar no entendimento das habilidades sociais, passo importante para compreendermos o que significa tal termo dentro dos estudos da Psicologia Educacional e Comportamental (a partir de Almir e Zilda Del Prette) e como ele pôde ser agregado na vivência com o 5º ano Justiça. Logo em seguida, falaremos sobre o teatro enquanto espaço seguro e, por fim, uma lista com questões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional e a cultura de paz, proposição que visa auxiliar outros professores de teatro.

#### 4.1 O que são as habilidades sociais?

Os conceitos de habilidades sociais e competências sociais podem gerar equívocos. Segundo Almir e Zilda (2017), atualmente, os termos se diferenciam por meio dos constructos, sendo que a habilidade possui um constructo descritivo e a competência, um constructo avaliativo. Ambas estão conectadas no processo de desenvolvimento socioemocional e se entende, a grosso modo, que desenvolver um conjunto de habilidades sociais contribui para a aquisição de uma competência social.

À medida em que eu fui descobrindo tais práticas e fundamentações teóricas, via teatro em tudo! Nos meus livros tenho diversos *post-its* com frases do tipo: “isso é teatro!”, “teatro puro!”, “trazer o teatro para esse lugar só potencializa”, “me lembrou tal exercício”, “me lembra tal aula”, alguns trechos eu destaco a seguir:



*Quando se trata de habilidades sociais, topografia e função estão bastante relacionadas. Muitas vezes, pequenas alterações na forma do desempenho (expressão facial, postura, gestos e tom de voz, etc) podem facilitar ou comprometer sua funcionalidade, ou seja, seus resultados em tarefas interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 31).*



*Nas vivências análogas o terapeuta estrutura a atividade com elementos da realidade do cliente. Por exemplo: a sala de uma empresa com cadeiras, mesa, interlocutores conhecidos e desconhecidos. Pode-se alterar a situação inicial para criar novas demandas, avaliando e treinando os participantes (Ibid, p. 87).*



*Exercício 5. Contato Visual – exercício de caminhada pela sala ao som de uma música e exercitando o contato visual, durante o exercício e posteriormente, realizam pausas para conversar sobre o que vivenciaram, as dificuldades, as descobertas, etc.<sup>49</sup>*

Neste subtópico, portanto, iremos percorrer alguns conceitos e termos advindos do estudo de HS e os mesmos estarão sempre sublinhados para se destacarem no texto. Por

<sup>49</sup> Exercício melhor descrito na página 172 do livro “Competência Social e Habilidades Sociais - Manual teórico prático”.

vezes, ao explicar esses conceitos, farei o exercício de conectá-los ao universo teatral e às aulas que vivenciamos no Justiça.

É interessante pontuar que, ao falar sobre HS, precisamos sempre referenciar e levar em consideração de qual cultura estamos falando, pois a mesma indica quais são os comportamentos desejáveis – como o nome diz, aqueles comportamento que são desejados, bem vistos e cumprem com as necessidades do indivíduo e/ou contexto e os comportamentos indesejáveis, que não são desejados, que prejudicam em alguma medida o indivíduo, as relações e o contexto em que está inserido.

Neste caso, estamos tratando da cultura de uma cidade do interior de Minas Gerais, Brasil; no ano de 2022, um ano após o retorno às atividades presenciais nas escolas, superando o período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 e os desafios provocados por uma enchente que resultou na perda significativa de patrimônios materiais da instituição; uma cultura em que a tecnologia e as redes sociais estão presentes na maioria das rotinas dos estudantes; os contextos familiares se diferem, porém a grande maioria vive em bairros periféricos e, conseqüentemente, integram a cultura de tais espaços e como último tópico a ser sinalizado, uma cultura da educação tradicional, que propõe hierarquia dos aprendizados e tende a homogeneizar os estudantes.

Na experiência com o 5º ano Justiça foi de extrema importância vivenciar um mês na escola com o objetivo de observá-los, pois isso me fez perceber nuances de comportamentos das pessoas estudantes e das relações interpessoais, conseguindo compreender os códigos de conduta e as regras que são estabelecidas naquele espaço escolar: pude observar as culturas ali existentes, antes de propor intervenções práticas.

Além da perspectiva cultural, as habilidades e competências dizem respeito a três âmbitos de relação. Considerando as HS, seu desenvolvimento beneficiará (gerar resultados favoráveis) ao próprio indivíduo, a rede mais próxima e a comunidade. Os resultados favoráveis dizem respeito aos comportamentos que são considerados competentes no contexto em que são executados, por exemplo, a pessoa estudante ser capaz de levantar a mão, comunicar a professora que está com dúvida na atividade e solicitar ajuda – no caso, a pessoa estudante fez uso de algumas HS que foram benéficas para o próprio processo de aprendizado, para os colegas (que aprendem, por exemplo, que podem ter dúvidas e pedir ajuda à professora), e, indiretamente, à comunidade, pois as HS e os conhecimentos apreendidos serão usadas em outros contextos para além da escola. As CS seguem a mesma lógica e atenderão às demandas do indivíduo, àquelas geradas pelo grupo e pela comunidade.

Ambos os conceitos atuam na vida diária das pessoas contribuindo para criação ou

aprimoramento dos comportamentos sociais e, conseqüentemente, do repertório comportamental assertivo: do agrupamento de comportamentos que são coerentes, desejáveis e efetivos para determinado indivíduo em determinada cultura. É certo que as HS são muitas e diversas, portanto, para facilitar as pesquisas e teorização do tema elas aparecem organizadas em classes e subclasses na literatura. No livro “Psicologia das Habilidades Sociais na Infância”, Del Prette e Del Prette (2013, p. 47) definem as classes e subclasses relevantes na infância, para citar alguns exemplos:

1. Classe – Fazer Amizades

1.1 Subclasses – “fazer perguntas pessoais, responder perguntas, autorrevelação, aproveitar as informações livres sugerida pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar [...]”;

2. Classe – Empatia

2.1 Subclasses – “observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, demonstrar respeito às diferenças [...]”, entre outras classes.

Tal sistema organizado pelos autores, a partir de observações e pesquisas realizadas com as infâncias, contribuiu para realizar a minha escolha de quais HS permeariam as aulas de teatro com o Justiça, pois durante a minha observação junto das crianças, percebi que era preciso haver uma sistematização das HS que trabalharíamos em nossas aulas. Tal organização, que aceita a flexibilidade e a correlação entre as classes e subclasses das habilidades, foi importante para a elaboração dos planos de aula e para que pudéssemos otimizar o tempo que dispúnhamos juntas.

Como abordado, anteriormente, Autocontrole, Expressividade Emocional e Assertividade foram as classes escolhidas<sup>50</sup> e, como professora de teatro, percebo que me atentar para tal aspecto do desenvolvimento e nomear as habilidades que estavam sendo trabalhadas potencializou a experiência do ensino do teatro. Adicionamos uma nova camada

---

<sup>50</sup>As classes e subclasses escolhidas e já abordadas anteriormente neste trabalho foram: Autocontrole e Expressividade Emocional - Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas. Assertividade - Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2013, p.46)

de trabalho às aulas de teatro e a definição da classe de HS trabalhada se tornou contextualizada e harmônica com todo o resto, com todos os conteúdos de teatro, a dinâmica da sala de aula e com as discussões sobre cultura de paz.

Uma percepção prática que exemplifica o argumento são os componentes não verbais e paralinguísticos (CNVP) das HS. Tudo influencia na experiência de socialização dos indivíduos e os CNVP são parte importante, alguns exemplos são: o volume da voz, o ritmo, a fluência, a duração da fala, as pausas, o olhar, o posicionamento dos ombros, as mãos, a distância/proximidade na interação, entre outros. Trabalhar os CNVP é uma demanda do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) e também do teatro, apesar de não utilizarmos essa terminologia.

Ao criar e/ou estudar um personagem no teatro, é comum experimentarmos todos os componentes citados, com o objetivo de encontrar aquilo que mais se adequa à personalidade, história e contexto dramático da personagem. Por exemplo, quando as pessoas estudantes do 5º ano foram interpretar a Raiva e o Bom Senso, eles experimentaram vozes, corpos e alguns movimentos. A Raiva possuía movimentos bruscos e ágeis, um olhar atento, uma voz grave, e a medida que a Raiva crescia, se tornava ainda mais grave e o volume aumentava. Enquanto isso, o Bom Senso tinha movimentos delicados, varria a sujeira deixada pela raiva com rapidez e falava com mais lentidão e num volume mais baixo, se comparado com a Raiva.

Outro ponto importante ao estudar as HS é a variabilidade comportamental, a mesma diz respeito a diversidade de alternativas para lidar com situações da vida cotidiana. É importante se ter no repertório variações de comportamentos para uma mesma situação, pois, de acordo com o contexto, as pessoas envolvidas, o tempo, o local, tal interação pode ocorrer de diferentes formas. Sendo assim, Zilda e Almir definem este conceito:

Variabilidade é mais do que diversidade de alternativas: ela implica aprendizagem prévia para discriminar contingências da tarefa, escolher, testar e avaliar alternativas potencialmente efetivas para lidar com as demandas das tarefas interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 52).

No 5º ano Justiça, era recorrente os conflitos e confusões envolvendo fofocas, era um tema em que as pessoas estudantes precisavam desenvolver a variabilidade comportamental. A fofoca acontecia e era discutida em diferentes contextos, implicando variações de comportamentos. Por exemplo, a fofoca era um assunto que lidavam na sala de aula de teatro, com a professora regente, com a coordenadora e a diretora da escola. Em cada um de tais

espaços e com cada uma dessas pessoas, o objetivo era resolver os problemas causados pela fofoca, mas, por meio de abordagens diferentes, portanto, habilidades e comportamentos distintos eram requeridos, mesmo se tratando de um mesmo tema.

A variabilidade na perspectiva do teatro, também, pode ser trabalhada em ensaios, inúmeros jogos teatrais e exercícios de improvisação, que exigem, ao longo da mesma cena, mudanças de espaço, estado do personagem, expressividade corporal, vocal, entre outras. Vale ressaltar que, no teatro, nem todos os comportamentos experimentados em cena poderão ser utilizados na vida cotidiana, pois o mesmo abarca situações ficcionais, mas poderão ser vivenciados e treinados em sala de aula.

Seguindo nos estudos de habilidades e competências sociais, temos o THS – Treinamento de Habilidades Sociais. O mesmo é orientado para competências sociais e pode ser compreendido como um conjunto de atividades previamente planejadas, que são acompanhadas e avaliadas por um terapeuta ou uma pessoa com formação para tal (chamado de facilitador) que visam o desenvolvimento ou aprimoramento de HS.

O treinamento acontece individualmente ou em grupo, com as mais variadas idades e podendo ser de caráter preventivo, profissional ou terapêutico. Os pesquisadores Del Prette contam que no ambiente escolar se destaca o THS preventivo que visa lidar com problemas de “indisciplina, agressividade, bullying, preconceito, drogadição, entre outros” (Ibid., p. 81). Dentro dos programas de THS vêm se destacando o uso de vivências, que foi nomeado de Método Vivencial: por meio dele, contextos experimentais da vida são criados para que os indivíduos explorem as HS e os aspectos das CS.

No Método Vivencial, existem as vivências análogas e simbólicas – as análogas se aproximam das vivências reais e cotidianas do grupo e as simbólicas podem ter um caráter mais lúdico e sem o comprometimento com a realidade, mas, ainda assim, contribuem para o desenvolvimento de novas HS e do treinamento de variabilidade, por exemplo. As situações vivenciais são exploradas com o corpo, na prática, e podem ser criadas de diferentes formas pelo terapeuta e/ou facilitador – por meio de um texto, do relato de alguma pessoa, de um jogo, do posicionamento dos objetos na sala *etc.*

A improvisação teatral pode recriar situações cotidianas e extra cotidianas (análogas ou simbólicas) e exigir de quem está improvisando diversas habilidades, não só as socioemocionais, mas, também, as teatrais, como: capacidade de pensar soluções criativas para cena, aceitar o jogo proposto pelo colega, escutar as interações e reações do público e jogar com isso, projetar a voz, expressar com todo o corpo a situação vivida em cena, entre outras. Sandra Chacra nos propõe tal reflexão:

Educandos não precisam ser artistas. Eles expressam de modo improvisado o seu universo psicológico e social [...] se divertem num jogo extremamente vivo e contagiante. Fazem uso do seu potencial dramático e espontâneo. Ser “ator” não é desempenhar uma atividade inventada por alguém, representar dramaticamente é a condição do comportamento humano (Chacra, 2010, p. 82).

É interessante essa concepção de que a dramatização está na condição do comportamento humano, o que agrega mais sentido para a utilização do teatro em métodos de treinamento e desenvolvimento de HS. Sendo assim, no Método Vivencial se propõe a divisão em dois grupos: o grupo de observação e o grupo de vivência, considerando que o espaço da observação do outro é muito importante no processo de aprendizagem. Tal prática de observar o “outro” é também valorizada no teatro e inclusive foi teorizada e defendida por Viola Spolin (2005), que na sua metodologia sempre pontuou a necessidade de se observar e compreender que sem plateia não tem teatro. Segundo a autora,

Quando existe um consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experienciar, isto inclui a plateia – cada membro da plateia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça. Quando a plateia toma parte neste acordo de grupo, ela não pode ser pensada como uma massa uniforme [...] (Spolin, 2005, p. 12).

Existe aproximação e diálogo entre o THS – Método Vivencial e o Teatro, mas não se pode ignorar que cada um possui suas particularidades. Existem diferenças significativas e constituintes: no THS a relação construída é de terapeuta-cliente e o foco ali é resolver as queixas apresentadas pelo cliente, por meio de vivências que possibilitem experimentar novas formas de olhar, cumprimentar, fazer elogio, tocar, entre outras necessidades que são observadas individualmente e coletivamente pelo terapeuta/facilitador. Em contraste, o teatro, enquanto expressão artística diversificada, se desenrola em um contexto coletivo, dialogando, de formas diversas, com questões da realidade através de elementos relacionais, situacionais, estéticos e dramaturgicos, conforme a proposta de criação.

Mais um conceito discutido no estudo de HS são os papéis sociais, que nos exigem diferentes tipos de HS. Ao longo de nossas vidas assumimos inúmeros papéis sociais, que fazem parte da cultura e cada um engloba determinados padrões comportamentais que são esperados e/ou exigidos. Almir e Zilda pontuam sobre o papel social do professor, que deve cumprir com algumas HS Educativas, por exemplo:

Planejar, estruturar e apresentar atividade interativa, conduzir atividade interativa, avaliar atividade e desempenhos específicos, cultivar afetividade e participação dos alunos, mostrar apoio, bom humor, atender pedidos para conversa em particular,

incentivar e mediar a participação de outros nas atividades com os alunos (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 71).

Geralmente, acumulamos mais de um papel social – professora, mãe, filha, esposa, militante, estudante *etc.* – e inúmeras habilidades são requeridas para se viver em sociedade e performar em todos os lugares que percorremos ao longo da vida. Portanto, somos capazes de aprender HS ou pelo menos, se possuímos, podemos aprimorá-las e tal conhecimento afetará todas as áreas da nossa vida.

Todas as vivências sociais, também, se tornam “materiais” de criação no teatro, podendo impulsionar a criação de personagens, textos, cenas, entre outras. No âmbito do teatro, as vivências dos papéis sociais que assumimos ou não ganham liberdade criativa, por exemplo, podemos ressignificar uma experiência enquanto estudante que foi abusiva e violenta, podemos abordar sobre os papéis sociais na família, criticar e denunciar situações relacionadas a performance de gênero na sociedade, entre outras possibilidades. Portanto, a dramatização possibilita questionar, experimentar, repensar, recriar e debater a vida.

Em paralelo, Viola Spolin, para definir o sujeito no teatro, propõe o uso do “quem” em vez de “personagem”, isso para que os jogadores foquem na ação e na relação estabelecida em cena e não se prendam na definição de personagens. É interessante, portanto, perceber que as vivências sociais por trás de cada pessoa podem fluir, por meio do “quem”, com a liberdade criativa comentada acima.

Retornando para a investigação das HS, outro âmbito importante trazido por Zilda e Almir diz respeito a uma compreensão básica transmitida por Skinner de que o comportamento de uma pessoa pode ser antecedente ou conseqüente ao da outra pessoa. As HS por serem entendidas também como comportamentos sociais, compreendem os processos de variação e seleção pesquisados por Skinner (1981, 2007 *apud* Del Prette & Del Prette, 2017).

Começaremos pela seleção filogenética, que diz respeito às relações evolutivas das espécies visando à sobrevivência, tal seleção nos preparou para estarmos aptos a aprender HS. Além disso, temos a seleção cultural, pois cada cultura estabelece os comportamentos aceitos e aqueles que não são, sendo que, com o passar do tempo, tal conduta vai sendo disseminada e reproduzida.

Por fim, temos a seleção ontogenética, que se refere às HS, que aprendemos nos nossos ambientes de socialização como a família, escola, trabalho, entre outros. As características de tais espaços afetam diferentemente em quais e de que forma as HS serão aprendidas. O aprendizado em tais meios pode se dar de três formas, sendo elas: a modelação,

a instrução e a consequenciação.

O processo de modelagem refere-se aos modelos comportamentais que nos são apresentados ao longo da vida e que, de alguma maneira, absorvemos. A instrução, por sua vez, envolve orientações e regras estabelecidas, enquanto a consequenciação está relacionada às repercussões de determinada situação, podendo resultar em punição ou recompensa. É interessante notar paralelos entre as três formas de aprendizado e as essências do Jogo Teatral, conforme delineado por Viola Spolin (2008), que engloba elementos como foco, instrução e avaliação.

Para oferecer uma postura generosa, não violenta e atenta às necessidades da sala de aula, é preciso esforço, energia e foco, “o foco coloca o jogo em movimento” (Spolin, 2008, p. 32). O jogo, quando está em movimento, é capaz de gerar modelos comportamentais entre as pessoas envolvidas e, através dele, podemos traçar paralelos com a vida real. No âmbito do jogo teatral, Spolin reforça que: “através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidos e a verdadeira parceria pode nascer” (Ibid., p.32). Tal essência trazida pela autora pode nos gerar reflexões sobre a modelagem no aprendizado das HS.

A instrução de Spolin é o enunciado que mantém a pessoa jogadora em foco, “a instrução deve guiar os jogadores em direção ao foco, gerando interação, movimento e transformação” (Ibid., p.33), assim como a forma de aprender HS, em que instrui com enunciados nítidos e objetivos para que a pessoa retome o foco e o comportamento assertivo em determinada situação. Quando no processo de consequenciação se consegue refletir e problematizar o que levou a tal consequência, podemos criar um paralelo com a avaliação no jogo teatral, espaço em todas as pessoas jogadoras avaliarão o que assistiram, compartilhando ideias e modos de fazer para que o foco seja mantido durante toda a cena.

Conseguia perceber os processos de aprendizado que o Justiça foi vivenciando, como a instrução, quando estabelecemos as regras da nossa aula e as mesmas eram lembradas pelos estudantes e por mim quando acontecia alguma situação inadequada, ou ainda, quando abordo sobre um jogo teatral e a importância de agir em coletivo:

27/09/2022

*Entoei a música "quando eu disser sim, vocês dirão não" e eles aprenderam o jogo rapidamente. Eu repetia a mesma frase algumas vezes, mas tinha dificuldade de ouvir seu complemento em coro. Eles estavam ansiosos para acertar, então, os que conseguiam, gritavam mais alto e queriam alguma confirmação minha de que estavam certos. Após esse jogo, conversei com eles sobre a importância do coletivo e sobre o objetivo do mesmo: todos acertarem e cantarem juntos.*

Instruí as pessoas estudantes a partir da vivência do jogo e a orientação também poderia ser usada em outras situações da vida. Além disso, vivenciamos a consequenciação, quando o cartão verde, amarelo ou vermelho era apresentado após determinado comportamento ou, ainda, quando interpretaram situações de fofoca – dependendo da forma que lidavam com a mesma, naturalmente consequências eram vivenciadas pelos personagens em cena, sejam elas positivas, negativas ou ambas.

Por sua vez, a modelagem, era algo que me atentava bastante. Sabia que as relações que pretendia criar com os estudantes exigia de mim uma postura cuidadosa, atenta e motivadora. Todos nós temos professores que marcaram nossas vidas e lembramos com carinho de situações e ou ensinamentos que nos proporcionaram. Sabemos também que é comum imitarmos alguns comportamentos de pessoas que admiramos e que fazem parte do nosso convívio. Sendo assim, professores são modelos para as pessoas estudantes.

Como a professora lida com situações em sala de aula, como pergunta, o que aprova e reprova, como envolve os estudantes em determinados tópicos, como conduz uma avaliação, como conversa com seus colegas de trabalho, sua postura frente aos compromissos, como se expressa, como maneja as emoções pessoais no contexto de trabalho *etc.* tudo isso está sendo observado e captado pelas pessoas estudantes que estão ao redor e, portanto, a modelagem está acontecendo.

O sociólogo e educador canadense Maurice Tardif (2014) se dedicou à pesquisa dos saberes docentes, definindo e intitulando-os como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Uma importante conexão destacada pelo pesquisador é a relação direta e interdependente entre conhecimento e reconhecimento social. Durante as entrevistas com as funcionárias da Escola da Usina, percebi o reconhecimento que elas possuíam para além da vivência e demandas da escola/sala de aula.

*O nosso público aqui do Laura, ele é um público muito carente então assim, é um público que não tem muito acesso à informação, à internet essas coisas né... eu eu acho que assim eh de uma maneira geral a condição de vida deles afeta muito o aprendizado. Eles não têm tanto apoio? Não são todos, claro! Mas a maioria das famílias não vê a escola como uma coisa importante na vida do aluno, preferem que o aluno saia e vá trabalhar (Dani, 2022).*

*Tem muito menino que não tem ninguém dentro de casa pra ajudar. Na questão de mandar pra escola no horário certo, vim com o uniforme arrumado, a a a realidade deles aqui é muito difícil, muito diferente eu acho que é das demais escolas (Cláudia, 2022).*

*Chegou em casa não toma banho aí a gente fica falando, nó onde que a mãe está, o que que aconteceu? Aí quando você vai procurar saber da criança, a minha mãe saiu, minha mãe saiu, nem vi minha mãe e eu que vesti sozinha (Virgínia, 2022).*

O reconhecimento social afeta a forma de se pensar e viver a educação, a realidade sociocultural dos estudantes deve ser considerada pelos professores e pela escola. Pois o “saber é produzido socialmente” (Tardif, 2014, p. 12) e exige troca com diferentes grupos, vivências de mundo, espaços de aprendizado *etc.* Abordando especificamente sobre os saberes experienciais, eles “brotam da experiência e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Ibid., p. 39).

A aprendizagem de habilidades sociais (modelação, instrução e consequenciação) permeia os saberes pesquisados por Tardif, pois se conectam com as áreas de conhecimento presentes na sociedade (saberes disciplinares), aos objetivos, conteúdos e métodos presentes na docência (saberes curriculares) e com os saberes da prática e relacionais (saberes experienciais).

Em paralelo ao aprendizado, existem os déficits de aprendizagem das HS. Identificá-los nos estudantes, por exemplo, pode contribuir para um planejamento de aula mais adequado e eficiente. Almir e Zilda nos informam sobre três tipos de dificuldades, sendo elas: Déficit de Aquisição – é quando uma HS não existe no repertório do indivíduo, “é uma desvantagem inferida com base em indicadores de não ocorrência da habilidade diante das demandas do ambiente” (Del Prette & Del Prette, 2013, p. 53); Déficit de Desempenho – a pessoa pode possuir tal habilidade, mas desempenha de forma não competente, sem se atentar para as especificidades do contexto ou faz uso com baixa frequência; Por fim, o Déficit de Fluência – “é caracterizado por falhas na topografia e dificuldade no desempenho que comprometem sua efetividade” (Id., 2017, p. 73).

Ao observar e conviver com o Justiça consegui perceber alguns déficits que possuíam. Por existirem muitos conflitos, o déficit de desempenho foi identificado à medida em que não conseguiam distinguir a melhor forma de abordar o colega em uma dessas situações de desencontro de opiniões ou de fofoca, sendo comum eles buscarem conversar na tentativa de resolução, mas acabarem gritando, se batendo ou xingando palavras inadequadas, isso costumava levar às consequências de punição, pois não haviam se respeitado e se atentado para as regras pré-existentes naquele espaço.

A dificuldade de aquisição foi também percebida em alguns estudantes que não sabiam como lidar com situações nas quais sentiam raiva, mesmo sendo recorrente a emoção. Sendo assim, uma atividade teatral proposta foi a de explorar a raiva como um personagem – conhecemos a raiva, por meio de um livro infantil de literatura. Por meio dele, aprendemos

sobre como ela se comporta e cresce no nosso corpo, o que facilitou a identificação e nomeação da emoção entre os estudantes. Além disso, os estudantes puderam trazer exemplos do cotidiano, das tarefas interpessoais de casa (TIC's), e conversávamos sobre eles nas nossas rodas de conversa.

Também vivemos um momento de dramatizar a raiva com a ajuda de um tecido grande vermelho. Tal tecido reunia todas as pessoas, criando formas interessantes e estéticas e provocando uma criação coletivizada – expressando com o corpo essa emoção e experimentando as possibilidades em um espaço ficcional. A seguir, um trecho do meu diário de bordo sobre a aula:

25.10.2023

*[...] Logo em seguida, passamos para o relaxamento e após alguns minutos deitados e respirando, percebi que eles ficaram com preguiça de seguir a aula, o cansaço "bateu". Com esforço, seguimos numa roda de conversa para falar sobre a história e sobre a TIC. Alguns estudantes compartilharam comigo como se sentiram, o que gerou a raiva neles, um estudante disse que se sente fora de si, como se estivesse em outro corpo; outro disse que se sente mais forte, ele poderia bater em qualquer um; Iniciamos um assunto de como lidar com a raiva e percebo que eles conduzem para um lugar da agressividade, como se a violência fosse resolver algo... Falei rapidamente sobre violência gerar sempre mais violência e para pensarmos em como nos sentimos pós relaxamento, como respirar nos ajuda a nos sentir mais calmos e conectados com o nosso corpo real. A próxima proposta era a dramatização coletiva, nem todos compraram a ideia ou entenderam o que estava sendo proposto! No entanto, quando surge um tecido gigante vermelho (algo material), eles interagiram melhor e dramatizaram a explosão da raiva com dedicação, com direito a sons e quedas no chão. Algumas meninas estavam sentadas, puxei elas para a história, como se fossem o "bom senso", personagem que aparece no fim e que limpa a bagunça da raiva. A professora Cláudia entra em "cena" para ajudar elas a organizarem o tecido vermelho na sacola.*

Pela via da criação teatral, da experimentação corporal e da dramatização coletiva, todes se tornaram a raiva, em um só corpo, enrolado em um único tecido, experimentaram o seu crescimento – movimento narrado pela história que havíamos lido na aula anterior. Eu fui dando instruções para a dramatização, em que os corpos iniciavam bem contraídos e juntos, era uma raiva pequena e sem importância. À medida em que fui narrando a história e dando os comandos de crescimento, os corpos foram se expandindo e distanciando, até compreender boa parte da sala, com o tecido esticado e muitas risadas – pareciam se divertir muito fazendo aquele exercício.

O ponto culminante da interpretação ocorreu quando a raiva finalmente eclodiu, atingindo proporções tão intensas que não puderam mais ser contidas. Antes do momento

explosivo, antecipei aos intérpretes que a catarse estava iminente, incentivando todos a se entregarem plenamente à experiência, absorvendo cada nuance da explosão. Minutos depois, ao soar o sinal da explosão (marcado por uma palma), gritos e urros ecoaram, imitando o estrondo de uma bomba, enquanto o tecido e os corpos se entregaram ao chão, permanecendo imóveis — a raiva, então, encontrava seu fim, dissolvendo-se na representação artística.

Convidei as alunas que estavam sentadas e desanimadas de participar daquela interpretação da Raiva para representarem o Bom Senso e elas toparam. Iniciaram a organização do espaço e juntas puxaram o tecido vermelho que ainda estava enrolado em alguns corpos. Naquele momento, devido ao tecido ser muito grande, a professora Cláudia entrou em cena para ajudá-las, mesmo não percebendo que estava na área de cena, ela participou do jogo teatral. Depois do tecido ser dobrado e as pessoas estudantes intérpretes da Raiva saírem de cena, finalizamos a dramatização coletiva.

Encenar e viver, no/com o próprio corpo, a emoção da raiva, é estabelecer uma nova relação. A gente se torna capaz de nomear quando a emoção nos atravessa, sabemos que ela pode crescer, nos conduzir a atitudes explosivas e irracionais, sabemos que ela pode causar muita bagunça e sabemos que ela pode existir, de forma exagerada e escrachada no teatro, mas no dia a dia ela deve ser manejada pela via da não violência, da respiração, do diálogo, da conexão consigo mesma, conhecimentos que também experimentamos na aula de teatro.

Por meio de tal aula, ficamos mais próximos da emoção raiva, discutimos sobre formas de lidar com a emoção e em resposta a isso, relembra das experimentações práticas que estávamos fazendo em aula, como, por exemplo, o relaxamento atento à respiração – para mim era importante que as pessoas estudantes exportassem para a vida cotidiana o que estávamos vivenciando ali na sala de aula de teatro.

Diante disso, percebi, mais uma vez, a responsabilidade que é estar em sala de aula e como a formação de professora é processual, como nos ensina Tardif. É comum perceber que em uma turma regida por uma professora ansiosa e muito estressada, se tem também estudantes com tais características. Diante disso, existem comportamentos das professoras que podem contribuir diretamente para o desenvolvimento emocional do estudante, como conversar sobre as emoções que os atravessam, ajudando a identificar, dar nome e validar a emoção dos estudantes quando nos comunicam. Almir e Zilda defendem em publicação recente (2022) a importância dos professores receberem apoio em relação ao desenvolvimento de suas HS, além de se conectarem com as reflexões, para que haja reavaliação e melhoria da prática em sala de aula.

Acessar todos esses conhecimentos relacionados ao THS e o estudo de HS não nos

coloca em um lugar mecanicista, de uma busca obstinada pelos comportamentos exigidos pela convivência social. A psicologia comportamental reconhece a complexidade da mente humana e a influência de fatores internos, como cognições, emoções e experiências passadas, na forma como as pessoas respondem aos estímulos. Além disso, ela considera a interação dinâmica entre o organismo e o ambiente, reconhecendo que o comportamento é adaptativo e pode variar de acordo com o contexto. Além disso, nesse trabalho associamos essa área de conhecimento com o ensino do teatro, que prevê uma perspectiva ampla, integrativa e criativa dos comportamentos humanos.

#### *4.1.1 A comunicação não-violenta em sala de aula*

A comunicação em sala de aula pode ser primordial nas relações interpessoais e influenciar muitas situações. Uma ferramenta que dialoga diretamente com a cultura de paz e faz eco com o desenvolvimento de HS é a CNV – comunicação não violenta. A CNV “se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas” (Rosenberg, 2006, p. 21).

A CNV nos propõe uma nova forma de nos expressarmos e ouvirmos às pessoas com as quais estamos em diálogo. Marshall Rosenberg, psicólogo americano que desenvolveu a CNV, cresceu em um contexto de violência e, portanto, se interessou em buscar alternativas para se comunicar de forma mais pacífica. Ele teve um trabalho importante ensinando a CNV para pessoas que vivem contextos de guerra, difundindo a metodologia, mediando grandes conflitos mundiais e criando o Centro de Comunicação não-violenta na Califórnia, EUA.

A metodologia da CNV convida a tomar mais consciência do processo de comunicação, sendo organizada por quatro componentes: 1. observação; 2. sentimento; 3. necessidades e 4. pedido. Primeiramente, se observa o que está acontecendo na situação, sem envolver julgamentos pessoais, focando na observação da realidade. Em seguida, você comunica quais os sentimentos em relação à situação observada, para isso, é preciso saber identificar o que se sente (tarefa crucial para o desenvolvimento socioemocional e que temos abordado neste trabalho).

Na terceira etapa, você compartilha as necessidades, diante da situação e dos sentimentos que ela te causam. É importante que a necessidade seja comunicada de forma nítida e objetiva, sem muitos rodeios, para que a compreensão seja efetiva. Por fim, com o intuito de melhorar a situação expressa, você faz um pedido – que terá coerência com todas as etapas anteriores.

Rosenberg (2006) abordará inúmeros exemplos, em diferentes contextos e com diálogos por meio dos quais é possível identificar a CNV em ação. Com o intuito de exemplificar a CNV no ambiente escolar, criei duas situações inspiradas nas vivências com o 5º ano Justiça:

### 1ª Situação:

*A sala está barulhenta, os estudantes estão conversando, alguns estão em pé, outros mudaram o lugar de suas carteiras para jogarem cartinhas juntos e alguns estão de cabeça baixa, parecem estar cochilando.*

Prof.: Boa tarde turma! Como estão? Vamos começar nossa aula? Retomem seus lugares porque antes de irmos para a biblioteca, preciso dar alguns recados.

*Os estudantes retomam seus lugares, exceto dois discentes que estão no fundo da sala, eles permanecem como estão e seguem trocando cartinhas.*

Prof.: Gusta e Tiago, prestem atenção aqui por um minuto, por favor! São recados importantes!

*Eles não mudam seus comportamentos e a sala volta a ficar agitada, alguns xingam os garotos, outros expressam seu descontentamento por estarem perdendo tempo de aula, outros riem da situação.*

Prof.: (aproximando dos discentes Gusta e Tiago) Percebo que vocês estão jogando e trocando cartas durante a aula, mesmo eu já tendo pedido para pararem. Isso me estressa e desmotiva já que preciso de silêncio e concentração para compartilhar alguns recados importantes da coordenação, para então seguirmos com nossa aula de teatro. Vocês poderiam, por gentileza, dar uma pausa no jogo e prestarem atenção no que tenho a dizer?

### 2ª Situação:

*A atividade do dia é criar uma cena com possíveis soluções para a fofoca. Para isso, a turma é dividida em alguns pequenos grupos e os estudantes devem conversar sobre o tema e criar*

*um roteiro para a improvisação. Em um dos grupos, duas alunas lideram e os demais discentes não estão contribuindo.*

Prof.: E aí, gente, estão conseguindo realizar a atividade?

Aluna 1: Professora, eu e ela tivemos várias ideias, mas eles não! Só querem atrapalhar e zoar as coisas que a gente quer fazer na cena.

Aluna 2: Queria ter ficado em outro grupo!

Prof.: Pessoal, vamos lá! *(se senta com todo o grupo)* Pelo visto, vocês não estão realizando a atividade em grupo, como havia sido proposta, sobrecarregando as duas colegas que estão se empenhando na criação. Me sinto chateada porque gostaria que se abrissem para essa atividade, assumindo-a coletivamente. Que tal adotar uma nova postura frente às ideias que estão sendo colocadas e participar das tomadas de decisão?

Nos parágrafos acima, grifei os quatro componentes que integram a CNV, de amarelo temos a observação da situação vivida, em verde os sentimentos, em lilás as necessidades e em azul, os pedidos. No início, é preciso de um esforço para lembrar e formular as quatro etapas, no entanto, à medida que se pratica, a metodologia tende a ficar mais assimilada e, conseqüentemente, exige menos esforços. Além disso, percebo que alguns ensinamentos trazidos pela CNV, como saber identificar as necessidades ou desenvolver a capacidade de observar sem julgar, são muito importantes para o desenvolvimento de relações mais saudáveis e sinceras.

Almir e Zilda também abordam sobre a comunicação no livro “Psicologia das Habilidades Sociais na Infância” (2013), nele compartilham um quadro (Ibid., p. 67) que foi elaborado para o THS para professores em que apresentam formas de elogiar/criticar de forma mais interessante e cuidadosa, por exemplo: evite dizer assim – “Assim você não vai aprender nunca!” -, procure falar assim – “Tente outra maneira para resolver o problema”; evite dizer assim – “Maria me deixa feliz! Cada um da sala devia se espelhar nela!”, – procure falar assim: “Maria me deixou feliz! Ela se esforçou e conseguiu um bom resultado”. Assim, a comunicação não rotula e hierarquiza as pessoas estudantes, além de não estimular a competição.

A busca por se comunicar melhor e ser capaz de ouvir com mais empatia e consciência

pode gerar grandes mudanças nos relacionamentos interpessoais, contribuindo para o cultivo de um ambiente de paz. Percebo que, também, por meio da CNV, as relações estabelecidas com as pessoas estudantes do 5º ano Justiça tiveram mudanças ao longo dos três meses de convivência.

Ao longo do tempo, construimos, cuidadosamente, laços de intimidade e afeto. Aos poucos, nossas conversas foram abordando vários temas, e por inúmeras vezes fui recebida em sala com gestos afetuosos, como abraços e palavras carinhosas. Não faltaram dias marcados por desafios, estresse e desmotivação, e alguns dos estudantes notavam o impacto de tais momentos em mim. Enfrentamos juntos altos e baixos, mantendo sempre um diálogo aberto e uma postura de paz. Ao final do ano e, conseqüentemente, do período letivo, dediquei-me a escrever uma carta para cada estudante. Em resposta, fui presenteada com desenhos, bilhetes e retornos carinhosos. Acompanhar o dia da formatura e testemunhar o encerramento da etapa também foi emocionante, reforçando a compreensão de que os vínculos preciosos estabelecidos ali permanecerão comigo ao longo do caminho.

#### **4.2 A sala de teatro deve ser uma cabana**

A cabana, também chamada carinhosamente no diminutivo, cabaninha, representa para mim um espaço seguro. Na minha infância, fazer cabaninha era um dos meus momentos preferidos, pois envolvia um tempo de planejamento e preparação, e, depois disso, ela estava pronta para abrigar brincadeiras, conversas e compartilhamento de histórias. Todo o processo costumava ser feito coletivamente, o que me encantava, e envolvia pessoas queridas como primos, irmãos e meus pais.

Pensar e construir o espaço físico da cabana, que envolve escolher onde os tecidos serão pendurados, se vai ter ou não um fechamento nas laterais, onde serão colocadas as almofadas, o tapete, a coberta, como serão utilizadas as lanternas ou abajures, se vai ter algo para comer e beber, entre outros, contribui para a criação de uma atmosfera criativa, de aconchego e conforto. Conseqüentemente, provocados por tudo isso, boas interações aconteciam, com direito a risada, choro e olhos nos olhos. A sensação que tenho ainda viva no meu corpo é de que, dentro da cabana, o tempo cronológico é diferente e nós nos sentimos muito à vontade.

Tais memórias me fizeram refletir sobre os espaços seguros que temos ou buscamos construir na nossa vida, aqui não penso só no aspecto físico dos espaços, até porque, eles podem existir em diferentes lugares: o espaço seguro da cabana pode existir também no

quintal, na mesa de jantar, no parquinho do bairro, na sala de aula... Mas o ponto aqui é compreender o que compõe o espaço seguro para cada pessoa e quais os benefícios ele traz para quem os cria e vivencia.

Sendo assim, faço a provocação para refletirmos: quais foram as “cabanas” da nossa infância? Quem fazia parte dela? E na adolescência, criar um espaço seguro foi possível? Na vida adulta, com a correria do dia a dia e a lista de tarefas intermináveis, é uma prioridade dedicar tempo para construir tais espaços? Compreendo o espaço seguro como um espaço livre de medos paralisantes. Um espaço em que se é permitido ser vulnerável, cometer erros, se expor, experimentar e inventar coisas.

Como vimos, a forma por meio da qual tal espaço se materializa pode ser variada, no entanto, temos outras características como o caráter lúdico, da brincadeira e do ritual, que podem e devem fazer parte da composição. Portanto, percebo que as pessoas que se abrem para a vivência do espaço seguro possuem uma experiência de desenvolvimento socioemocional.

Quando se propõe trabalhar com o aprendizado de HS (que se conecta com o desenvolvimento socioemocional) é de suma importância criar em paralelo um espaço seguro. Na minha experiência com o 5º ano Justiça, esse espaço começou a se delinear com a lista de combinados para nossa aula e por meio da forma que buscava me relacionar com os estudantes. Para fazer teatro, precisava que eles estivessem presentes e engajados nas propostas, para trabalhar as HS, precisava que estivessem dispostos a testar – errar e acertar, experimentar; para falar sobre cultura de paz, precisava que estivessem empenhados em criar relações de respeito e afeto. Portanto, para se conseguir tudo isso (ou pelo menos caminhar em direção), as pessoas estudantes precisavam se sentir seguras e amparadas.

Para mim, situações que evidenciam que um espaço seguro estava sendo criado com o Justiça são os momentos de roda de conversa com os estudantes e o crescente de compartilhamentos de percepções sobre a nossa aula, além das permanências em sala, após o término da aula, seja para trocar uma ideia, ajudar na organização da biblioteca ou pedir ajuda com alguma situação que estava vivendo. Tinha para mim que, se eu não buscasse construir com aquelas pessoas um espaço seguro, minha proposta de aula de teatro não funcionaria.

Toda a discussão e a busca pelo desenvolvimento socioemocional estão diretamente relacionadas com as discussões sobre saúde mental. Em 2022, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou a maior revisão mundial sobre saúde mental desde a virada do século, em relatório intitulado *World mental health report – transforming mental health for all* são divulgados planos para governos, profissionais da saúde, sociedade civil, entre outros, com o

intuito de melhorar a saúde mental da população, entendendo ser uma tarefa coletiva e multiprofissional.

No relatório é informado que uma em cada oito pessoas no mundo vive com algum transtorno mental. A urgência para tratar do tema, levou o relatório a elencar cuidados para os diferentes grupos que fazem parte do sistema de saúde. Os professores fazem parte do grupo *Community Providers* e para tais pessoas é atribuído: identificar, encaminhar e acompanhar os casos de forma apropriada; providenciar intervenções psicossociais; implementar atividades de divulgação e facilitar o apoio social. (World mental health report: transforming mental health for all, 2022, p. 134, tradução nossa).

Ademais, o relatório convoca todos os países para a implementação efetiva do Plano de Ação Integral de Saúde Mental 2013–2030, que possui os seguintes objetivos principais: “1. Fortalecer de forma eficaz as lideranças e governanças; 2. Fornecer abrangente integração, saúde mental responsiva e assistência social nas comunidades-base; 3. Implementação de estratégias para a promoção e prevenção; 4. Fortalecer sistemas de informação, evidências e pesquisa”.

O Brasil acumula posições alarmantes no que tange à saúde mental, tendo sido considerado pela OMS o país com mais pessoas ansiosas no mundo. É fato que a saúde mental precisa ser encarada de frente pelo estado e sociedade civil e, portanto, as escolas têm funções a cumprir e necessidade de tratar com seriedade e cuidado o tema.

Almir e Zilda ao analisarem a produção científica no campo das habilidades sociais, elencaram e esquematizaram os diversos benefícios gerados naqueles indivíduos que trabalharam um repertório elaborado de HS. As condições positivas compiladas no esquema elaborado pelos autores são:

Qualidade de vida, sucesso e realização profissional, autoconfiança, otimismo, resiliência, bom relacionamento afetivo e conjugal, rede de apoio e amigos, resolução de problemas interpessoais, relacionamentos saudáveis na família e menor vulnerabilidade a transtornos (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 78).

É interessante perceber como o desenvolvimento e aprimoramento de HS são potentes e podem impactar positivamente diversas áreas da vida, inclusive no que tange a saúde mental. O THS, que pode ser aplicado no contexto escolar, é inclusive indicado como intervenção principal ou complementar em inúmeros problemas ou transtornos psicológicos. É intervenção principal, por exemplo, em casos de ansiedade social, delinquência, depressão unipolar e como complementar para pessoas com TDAH, autismo, dificuldade de

aprendizagem, entre outras.

### 4.3 Questões relevantes para construção de uma aula de teatro

Este tópico propõe ser ousado ao buscar compilar, de maneira resumida e didática, observações/reflexões/comentários/lembretes que considero serem importantes para a construção de uma aula de teatro que vise contemplar a cultura de paz e o aprimoramento e/ou desenvolvimento de habilidades sociais.

Minha motivação para criar essa lista é para que ela chegue até professoras da educação básica e provoque interesse em pesquisar e aprofundar no aprendizado/ensino/vivência do teatro, desenvolvimento de habilidades sociais e cultura de paz.

- 1- O **contexto** da sala de aula e da escola, assim como o contexto político, social e histórico devem sempre ser levados em consideração nas suas propostas pedagógicas;
- 2- Desenvolva o **hábito de observar** as pessoas estudantes, comportamentos, desejos, dificuldades e aptidões;
- 3- **Esteja atenta/e/o e consciente de si mesma/e/o** – comportamentos e os modos de lidar com as situações na escola são modelos e influenciam a vida das pessoas estudantes;
- 4- Docente, **perceba as suas limitações e dificuldades**. Não é ruim ou errado demonstrar fragilidade, pedir ajuda, orientação e comunicar incômodos;
- 5- Estabeleça combinados conjuntamente com a turma, pois devem fazer sentido para as pessoas estudantes, firmando um **pacto coletivo de comprometimento com as regras**;
- 6- Lembre-se: **conflitos são positivos** e exigem de nós resoluções pacíficas. Por meio deles podemos crescer e ser pessoas melhores!
- 7- **O cultivo da cultura de paz está no manejo do dia a dia**, o caráter é processual. Para se construir tal cultura, agendas e pautas atuais precisarão entrar em sala de aula.
- 8- Deve-se trabalhar na perspectiva de construção de uma **sala de aula enquanto um espaço seguro, criativo e prazeroso**;

- 9- Tenha sempre um tempo reservado para conversar com as pessoas estudantes e procure saber como estão se sentindo – **incentive que as pessoas falem sobre as emoções e sentimentos;**
- 10- Lembre-se: **é sempre tempo de aprender novas habilidades sociais e competências sociais e com isso, melhorar nossa qualidade de vida.**
- 11- Explore a diversidade em aulas de teatro – de vozes, corpos, interpretações, histórias, contextos, interações, conexões com outras linguagens artísticas *etc.* – tal exploração permitirá o desenvolvimento de inúmeras habilidades e a **criação de consciência da potência da diversidade;**
- 12- Inclua sempre que possível em aulas de teatro **exercícios que exigem reflexões e observações de si, do outro e das relações interpessoais;**
- 13- Explore a **criação artística a partir da escuta ativa dos estudantes,** considerando temas e questões de interesse;
- 14- O jogo teatral permite a criação simbólica e a experimentação da vida em um campo ficcional, criativo e espontâneo – tais **experiências são trampolins para o desenvolvimento artístico e de comportamentos competentes;**
- 15- Considere como **campo de aprendizado as diferentes áreas de atuação dentro da prática teatral,** compreendendo-a como uma linguagem complexa que abraça diversas funções e exige diferentes aptidões e habilidades;
- 16- **Incentive o consumo de cultura,** possibilite visitas aos equipamentos culturais da cidade e envolva a escola/estudantes em projetos artísticos, literários, ambientais, entre outros;
- 17- Sempre que possível, **socialize as ideias do teatro enquanto espaço de desenvolvimento socioemocional e de cultura de paz** para o restante da equipe pedagógica da escola – é preciso trabalhar com aliados;

Tal lista permanece em construção e atualização, na medida em que os saberes experienciais e os demais vão nos formando e nos tornando professores e professoras. Deixo o convite para você ampliar os tópicos da lista, a partir da realidade de sala de aula e por meio das provocações que este texto eventualmente possa ter lhe causado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – a gratidão

*E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada  
pelo mundo que dança, canta, faz chover.  
Ailton Krenak<sup>51</sup>*

Essa dissertação propôs explorar a interseção/conexão entre o cultivo da cultura de paz e a promoção de habilidades sociais por meio do teatro. Ao longo da pesquisa, emergiram percepções significativas, ressaltando não apenas a relevância do teatro como uma estratégia pedagógica de desenvolvimento humano, mas também o potencial transformador no contexto educacional.

Juntas percebemos que o teatro, quando integrado no ambiente da educação formal, proporciona um espaço seguro e pode facilitar significativamente o desenvolvimento de habilidades sociais em pessoas estudantes e a construção de um ambiente de paz, em que conflitos são acolhidos e dialogados.

O objetivo principal da pesquisa foi cumprido, pois visava relacionar o ensino do teatro, o aprimoramento de habilidades sociais e a construção da cultura de paz ao acompanhar a turma 5º ano Justiça da Escola Municipal Laura Queiroz. Além disso, os objetivos específicos também foram alcançados, sendo entregue a discussão e correlação entre as três áreas abordadas no trabalho, a criação e a realização das aulas de teatro e o desenvolvimento das entrevistas narrativas.

Essa dissertação se soma aos demais estudos sobre ensino do teatro, cultura de paz e educação socioemocional, contribuindo para o crescimento da literatura e de pesquisas que permeiam as áreas. Podemos considerar como implicação da pesquisa a integração do teatro no currículo enquanto estratégia valiosa para escolas que buscam promover habilidades sociais e uma cultura de paz. Além do teatro estar no currículo, é importante que a escola experimente novas dinâmicas de trabalho, que prezam pela paz, como a comunicação não violenta por parte da equipe escolar. Portanto, deve ser garantido às pessoas integrantes das escolas, espaços de formação e desenvolvimento socioemocional, atualização e aprendizado de estratégias de convívios saudáveis e que atendam às necessidades da sociedade atual.

É fato que todas as necessidades aqui pontuadas exigem engajamento do estado, criação de políticas públicas e tocam nas necessidades de melhoria da carreira docente no Brasil e das infraestruturas das escolas. É importante reconhecer também as limitações desta pesquisa, que atinge a primeira etapa de finalização, mas não se dá por finalizada. Ela foi

---

<sup>51</sup> KRENAK, 2020, p. 26.

experimentada na prática com uma única turma, em uma escola com suas especificidades e, portanto, é sempre preciso considerar o recorte que a escola está inserida.

Futuras pesquisas poderiam expandir este trabalho e/ou aprofundar em determinadas temáticas, explorando diferentes contextos educacionais e diversificando os métodos de pesquisa. Caminhos possíveis seriam: o aprofundamento da perspectiva decolonial da cultura de paz em paralelo com a investigação dos modos de ensino do teatro em comunidades rurais, ribeirinhas e indígenas; a relação entre a diversidade cultural, sexual e de gênero no ensino do teatro e os vínculos com a cultura de paz; o desenvolvimento de HS e CS experienciado em diferentes idades e contextos educacionais; as abordagens e métodos teatrais que potencializam e/ou mais contribuem com o desenvolvimento socioemocional do indivíduo; a perspectiva da educação emocional no processo formativo de docentes e artistas, entre outras possibilidades de investigação.

Dado o nosso contexto atual<sup>52</sup>, marcado por guerras, ataques em escolas e violências estruturais, discutir e trabalhar preceitos da cultura de paz no ambiente escolar é extremamente necessário. Iniciar esse movimento na escola a meu ver é potente, pois ela tem uma capilaridade que permite acessar outros espaços de socialização, como as famílias dos estudantes, a igreja, a associação de bairro, entre outros. Além disso, defendo aqui a importância de se considerar a educação emocional da escola, olhar para nossa saúde mental e tudo que a envolve é urgente e primordial para vivermos em uma sociedade mais saudável.

Espera-se que as provocações e reflexões aqui apresentadas inspirem educadores e pesquisadores a continuar explorando o vasto potencial do teatro na educação, pavimentando o caminho para uma abordagem mais integrada no ensino de artes. A tríade: teatro como proporcionador de desenvolvimento de HS e de construção de um ambiente de paz deve ser mais explorada e vivida nos espaços escolares.

A emoção que nos guia na conclusão deste texto é a **gratidão**, ela tem muitas cores, texturas e nuances, inspira felicidade e gera a necessidade de compartilhar, expressar e viver! Sentir tal emoção é algo precioso, combina com vento na cara, cheiro de manjerição e pés descalços.

Agradeço pela leitura e atenção desprendidas até o fim dessa escrita!

---

<sup>52</sup> Entre os anos de 2022 e 2024, quando a pesquisa é desenvolvida.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKEL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- BARBOSA, Visleine Reis. **Contribuições do Teatro do Oprimido na Construção de uma Cultura de Paz na Escola da Unire (Unidade de Internação do Recanto das Emas)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CABALLO, Vicente E. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Santos, 2003.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Maracatu, 2006.
- CABRERO, Benilde Garcia; KREISLER, Ivonne Klein. La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 42, p. 1-13, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100006&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 11 nov. 2023.
- CARA, Daniel *et al.* **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. **Cadernos De História Da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 18, n.º. 2, p. 548–570, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-15>. Acesso em: 20 de jun. 2023.
- CEGATTI, Amanda Carolina; PRÁ, Jussara Reis. Vista do Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 de jun. 2023.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CLAIP, Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz. **La Investigación para la paz en America Latina**. México, 1979.

COELHO, Teixeira. **O que é Ação Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLÔMBIA. Desempenhos de educação para la paz. **Colombia Aprende**. Bogotá, [c.a. 2017]. Disponível em: <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/recursos-educacion-para-la-paz>. Acesso em: 04 de set. 2023.

COLÔMBIA. Secuencias didácticas de educación para 1º a 11º grado. **Colombia Aprende**. Bogotá, [c.a. 2017]. Disponível em: <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/recursos-educacion-para-la-paz>. Acesso em: 04 de set. 2023.

CULTURA. In: **Dicionário Etimológico**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor**. São Carlos: EdUFScar, 2022.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Maracatu, 2006.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?: semeando a cultura de paz nas escolas**. 4. ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021. 230 p.

DUNKER, Christian Ingo Lenz *et al* (coord.). Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil. 1. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: [https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Relat%C3%B3rio-GT-%C3%93dio-e-Extremismos-Digital\\_30.06.23.pdf](https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Relat%C3%B3rio-GT-%C3%93dio-e-Extremismos-Digital_30.06.23.pdf). Acesso em: 18 jul. 2023.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 249-259, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1414573103362019249>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FISAS, Vicenç. Educar para una Cultura de Paz. **Quaderns de Construcció de Pau**, Barcelona, n. 20, p. 1-8, mai. 2011. Disponível em: <https://escolapau.uab.cat/publicaciones/quaderns-de-construccio-de-pau/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **A Raiva**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOMES, A. M. R.; FARIA, E. L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

HARADA, Maria de Jesus Castro Sousa; PEDROSO, Glaura César; PEREIRA, Sônia Regina. **O teatro como estratégia para a construção da paz**. São Paulo: Acta Paul Enferm, marc. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002010000300019>. Acesso em: 23 ago. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANGANI, Bruno. **Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil 2002 – 2023**. São Paulo: Instituto Sou da Paz, mai. 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo: processos de criação e metodologias de treinamento de ator-improvisador**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 48, n.esp2, p. 193-199, dez. 2014.

NOLETO, Marlova Jovchelovith. **Abrindo espaços: educação e cultura de paz**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2003.

NOLETO, Marlova Jovchelovith. **Abrindo espaços: educação e cultura de paz**. 4. ed. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

OLIVEIRA, Josiane Silva de; CAVEDON, Neusa Rolita. Micropolíticas das práticas cotidianas: etnografando uma organização circense. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53., n.2, p. 156-168, mar./abr. 2013.

PEREIRA, Cristina Núñez; VALCÁRCEL, Rafael R. **Emocionário: diga o que você sente**. Tradução Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

POSSO, Patrícia R; MEJÍA, Matilde Inés; PRADO, Oscar Andrés E; QUICENO, Luis Giovanni. El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. **Ciudad Paz-ando**, Bogotá, v. 10.1, p.68-81, jan – jun. 2017.

ROCHA, Yula. Pré-lançamento do filme Vale? mexe com público em Minas Gerais. **People's Palace Projects**. 2023. Disponível em: <https://peoplespalaceprojects.org.uk/pt/lancamento-do-filme-vale-mexe-com-publico-em-minas-gerais/>. Acesso em: 25 set. 2023.

SHERAFAT, Hussan (organizador); PÁSCUA, Juan José Rivas; PECORARI, Francesco; MILANI, Feizi Masrour; MORAIS, Gizelda Santana. **A Paz Mundial**. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, dez., 1986.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNICEF; Aprendiz Brasil. A Educação que protege contra a violência. jun. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-que-protege-contra-violencia>. Acesso em: 25 jul. 2023.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018.

Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WERTHEIN, Jorge. Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 108–114, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v2i2.230. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/230>. Acesso em: 26 out. 2023.

World mental health report: transforming mental health for all. Geneva: World Health Organization; 2022. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Narrativa

Escolher um ambiente adequado para a realização da entrevista, explicar como funciona o método da entrevista narrativa e quais são suas etapas. Solicitar a gravação de áudio e iniciar a leitura da narração central. Tranquilizar o/a informante e agradecer pela sua presença e disponibilidade.

### Objetivo geral

Relacionar o ensino do teatro, o aprimoramento de habilidades sociais e a construção da cultura de paz ao acompanhar a turma 5º ano Justiça da Escola Municipal Laura Queiroz durante as aulas, intervalos e eventos escolares.

### Objetivos específicos

- ✓ Discutir sobre as três grandes áreas abordadas no trabalho: cultura de paz, ensino do teatro e habilidades sociais;
- ✓ Criar e ministrar aulas de teatro que contribuam com o aprimoramento das habilidades sociais e dialoguem com a construção da cultura de paz no ambiente escolar;
- ✓ Desenvolver e coletar os dados do campo por meio de Entrevistas Narrativas, observações participantes, diários de bordo – meu e das pessoas estudantes – registros fotográficos e gravações, antes, durante e após a intervenção da pesquisa;
- ✓ Organizar, estruturar e apresentar os dados coletados nas Entrevistas Narrativas, observações participantes, diários de bordo, registros fotográficos e gravações;
- ✓ Analisar as possíveis correlações entre o ensino do teatro, o aprimoramento das habilidades sociais e construção da cultura de paz na Escola Municipal Laura Queiroz.

**Narração central:** Conte-me sobre a sua relação com a E.M. Laura Queiroz e o que você observa na dinâmica da escola – no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-estudante, estudante-estudante, na relação com os funcionários e as famílias. Além disso, gostaria de ouvir suas percepções sobre o 5º ano Justiça, as características dos discentes, da turma, as potencialidades, as dificuldades, os comportamentos, entre outras.

**Fase de perguntas:** Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação. Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Comportamentos das pessoas estudantes em determinada situação;
- Necessidades de melhorias relacionadas a habilidades sociais e competências sociais.
- Situações de violência ou de combate à violência na escola;
- Como está a escola no contexto de pós-pandemia e pós-desastre natural (enchentes);
- Relação das pessoas estudantes com as aulas de recreação;
- As dificuldades pessoais enquanto professora regente;
- Dificuldade de aprendizagem e os comportamentos em sala de aula;
- As histórias de vida/pessoais dos discentes e suas formas de “ser/estar” no espaço escolar.

## APÊNDICE B – Transcrição da entrevista Virgínia

J: Então beleza, Virgínia vamos... vamos começar. Eh, como eu te disse né, vou te fazer uma provocação inicial. Não é uma uma pergunta é quase um comentário assim... mas que vai te indicar algumas coisas e a partir disso você pode falar a vontade. Do jeito que você preferir, da forma que você preferir, bem livre mesmo.

V: Tudo bem.

J: Eh, conte-me um pouco sobre a sua relação com a Escola Municipal Laura Queiroz e o que você observa na dinâmica da escola? No processo de ensino-aprendizagem, na relação professor estudante, estudante estudante, na relação dos funcionários e na relação com as famílias. Além disso, eu gostaria de ouvir as suas percepções sobre o quinto ano Justiça. As características dos alunos, da turma, as potencialidades, as dificuldades, os comportamentos, entre outros.

V: É, já tem bastante tempo que eu tô aqui, tem nove anos, eu trabalho aqui na escola e assim eh praticamente o Laura, não só o Laura, mas eu falo em questão de eu tá aqui tanto tempo... Eh a eh a gestão, né? Em caso deu tá aqui por muito tempo a gente acaba virando uma família, mas eu como tenho, olho o recreio, tenho muito contato com os funcionários e essa coisa eh... eu posso dizer que o quinto ano quando a criança quando quando chega ao quinto ano, eh ela fica mais teimosa. J: Uhum. Parece que dá um choque nela, a sensação que eu tenho é que dá um choque. Que aí ela fala, olha, eu tô no quinto ano, eu já sei me mandar sozinha, eu eu não sei direito explicar o que que é. Mas eles ficam mais rebelde, não aceita muito o que a gente fala com eles, eles num ouve muito, tá? Comportamento deles são bem diferenciado, no quinto ano, sabe? Eu tem notado muito isso. Eh diretora principalmente, eh diretora todos os envolvidos em questão de secretaria – a gente toma até um cuidado a mais com esses alunos do quinto ano, esses... os menino e as meninas. Né? Porque é onde que a gente não coloca muita maldade até o quarto ano. Mas no quinto ano a gente já tem que ter... que surge até a questão do namorico mesmo e agora em questão de... de funcionário... A gente que tá dentro duma escola, o que que acontece? A gente tem, eu falo que a gente tem três temperamentos, o de bondade, tem que ter sempre, né? Quando a gente tá com raiva a gente sempre tem um colega da gente no serviço que chega e fala, ó, dá conselho a gente, ou não é assim que funciona, cê tem que pensar bem, pensa duas, três vezes, respira (*risada*). E acaba que a gente vai construindo família mesmo em questão disso, é onde que a gente tá pra aprender, né? A gente aprende, ensina. Mas quinto ano eh eu falo que eu tiro o chapéu pros professores. Porque eu não vou pensar no quinto ano, eles são muito rebelde mesmo, tá? Em

questão de de tá aqui igual, é tempo integral, a gente fica o dia inteiro, né? A gente mora praticamente aqui, convive mais aqui, né? e a gente vê muita situação como que eu falo que tem menino que chega (*começa a se emocionar e avisa a entrevistadora que vai chorar, nesse momento a entrevista é interrompida por alguma crianças que entram na biblioteca para pedirem informação; elas saem imediatamente e a conversa é retomada*) triste e a gente toma dor. J: Uh-huh. Igual hoje por exemplo, hoje eu tô mais emotiva. Você me pegou num, num dia emotivo. Mas é isso aí, a gente aprende muita coisa. Eu acho que é isso tudo.

J: Tá, tem algumas perguntas pra te fazer. Como é que chama a sua sua função aqui na escola?

V: Eu sou zeladora. J: Zeladora. E o zelar meu é assim, é uma função, como que eu posso dizer, um zelar de escola é diferente de um zelador de prédio. Que o zelador de prédios ele é só limpeza, né? Quando você é zelador de escola seu bem maior é zelar pelas crianças. Né? E você tem que estar ali vinte e quatro horas de olho mais que aberto. J: Sim, então você acaba acompanhando, pelo que eu observei, tudo, né? V: Tudo. E aí a gente, é coisa que tem hora que a gente vê a criança agiu errada a gente chega e fala: “Olha, não é assim”. Você errou. Às vezes dá até pra gente colocar de castigo, aí a gente não coloca, sabe? A gente vai e fala assim: “Ó, vou te dar uma chance, cê vai ficar de castigo ali, cinco, dez minutos”, aí dá uns dois minutinho a gente tira, sabe? Porque eu falo que essa escola aqui é uma escola diferenciada. Acho que por ser tempo integral os meninos são mais carentes. Até a gente mesmo (*risada*). Se torna isso. Tá? Mas eu não tenho muito não. Reclamar não tem não. Claro que sempre tem uma reclamação. Mas reclamar, reclamar... não.

J: E você considera então que vocês acabam criando, você falou muitas vezes de vínculo. Um vínculo com os estudantes.

V: Com eles. J: Uma relação próxima. V: Isso. No último dia em que é a despedida deles, todo mundo chora. Sabe? Mas porque a gente fica com medo (*se emociona mais uma vez*) fica com medo porque não sabe o que é que espera eles lá fora. Né? Mas é isso. Porque aqui você já viu como é que é. Aqui... é muita coisa, né? J: Sim, muita coisa boa. Muito cuidado... V: Isso. J: Senti muito isso. V: Isso. J: Cuidado com a alimentação. V: Isso. Nossa, as serventes, as cozinheira, sabe? As cozinheira, nó, são ótimas. E outra coisa, às vezes a criança não quer comer porque tem isso mesmo da criança não querer comer. Aí eles tiram. Tem cozinheiro que sai lá de dentro pra separar no restaurante.. “Ah, eu não gosto disso.” Tipo um milho verde não, mas não gosto de frango. Quando faz um arroz temperado. Tem vez que a cozinheira sai e fala “não, então deixa eu separar pra você”, pra eles estar comendo. Quer dizer, então esse é um vínculo de família que a gente cria. Sabe? Uma dedicação e muita

responsabilidade. Que eu falo que pra gente tá numa escola a gente num precisa escolher, que fala assim, aí eu vou trabalhar, não é trabalho, cê tem que tá vindo com amor. Se você só vem só pra trabalhar, você não vai dar conta. Porque tem muita gente que fala assim ah eu estou indo pra trabalhar em tal lugar. Está sim. Aí você fez o seu serviço, né? Aí uma criança chega ou tia me dá um copo com água, eu preciso de um copo com água, alguma coisa, cê veio pra trabalhar cê não vai parar pra poder atender aquela criança. E aqui não, a gente tem que tá pronta pra atender eles o que for preciso.

J: Sim. E que que te emociona muito assim? Você falou que... você falou duas coisas: que as dores, você toma as dores, né? Muitas vezes. E esse medo do futuro, principalmente do quinto ano.

V: Isso. Porque quando sai daqui, dispersa, né? Vai cada um pra uma escola... *(a voz está trêmula por conta do choro)* cada um. Aí as adolescente viram mãe cedo. Que eu já precisei isso muitas vezes. Em questão de aqui a gente cuida, zela bastante. Mas tem criança que sai daqui igual essa semana por exemplo, né? Das criança. Você vê que depois quando volta, volta magro porque não alimentou direito. É. E é essa a nossa preocupação. J: Sim. Cês acabam ficando sabendo da história de vida de cada um. V: Cada um, a gente sabe, sabe? Eh a gente num pode falar muito, entrar no assunto que eu acho que eh né? É um pouco comprometedor, né? Mas, muitos a gente sabe igual eu trabalho de segunda a sexta, a gente sai na como se fosse hoje fosse quinta. Amanhã a gente vê que amanhã chega menino com a mesma roupa. Chegou em casa não toma banho aí a gente fica falando, nó onde que a mãe está, o que que aconteceu? Aí quando você vai procurar saber da criança, a minha mãe saiu, minha mãe saiu, nem vi minha mãe e eu que vesti sozinha. Eles criam uma responsabilidade muito cedo, os pequenos que estudam aqui. Criam uma responsabilidade muito cedo. sabe? J: Sim. V: E quando chega lá no quinto ano o único acolhimento que eles têm são aqui. Aí quando chega o quinto ano é onde que eles falam se eu estou saindo dessa escola pro outro? E lá as vezes, muitas vezes vira marginal que é isso que é o que mais está acontecendo... Aí *(pausa para o choro)*. Isso é triste.

J: É muito. É muito triste. É muito triste, né? Ainda mais porque você acompanha eles crescendo, né? Você acompanha todo o desenvolvimento... V: Todo! J: Tem quantos anos que você trabalha aqui na escola?

V: Tem nove.

J: Então o quinto ano justiça por exemplo, os que entraram no primeiro ano, cê...

V: Todos uns eu já entrei e outros já formou acho que né? Com essa vai praticamente vai dar duas formação de quinto ano, eu pegando criança do seis ano até chegar no quinto ano, do

primeiro ao quinto, porque eh, se for contar mesmo assim de tempo, tem treze anos que eu tô aqui. Então assim, bastante tempo.

J: Muito tempo, muitos anos. E sobre comportamento... Eh, eu observei muito os recreios e eu vi que acontecia e acontecia inúmeros episódios assim deles brigarem, brincarem, brincarem de briguinha, eu não sei muito bem como definir. Aí até um dia uma aluna me contou que eles fazem aula de taekwondo e eu percebia que eles brincavam um pouco disso, né? Usava essa técnica e tal. E como que é essa abordagem assim? Como que você enquanto zeladora eh lida com isso, né? No recreio.

V: Olha, quando a gente, a gente acostudou tanto, mas a gente sabe quando é que eles tão numa brincadeira. J: Hm-huh. V: E como quando eles tão numa luta mesmo. Né? Porque quando eles estão numa brincadeira, tipo assim, está lá eh brincando. Aí já chega o outro que entra no meio notou isso. Aí em vez deles brincar eles já brigam. Aí vê onde começa a dar soco. Chute, né? Aquela coisa toda. Eh eu quando eu vejo que eles estão brigando eu já vou pra separar mesmo, eu entro como se tivesse na briga também pra poder separar. Que é ao contrário, mas agora tá bom, mas já chegou ter recreio antes deles agredir a gente. Aqui na escola a gente tem que esperar isso, sabe? De menino e muitas vezes já falaram tantas coisas assim de palavrão e tudo, tem hora que cê tem que tá tão cê colocar no lugar, eu tô na escola, não tô em casa. Eu tô aqui pra ensinar. E aí você tem que sentar eles. Pegar ele, sentar ele ou levar pra diretora. Porque tem muitos que se você for tentar até dar conselho, eles agride a gente. J: Uhum. V: Né? Agride a gente mas... em questão assim é defender mesmo porque... e outra coisa eu acho que na escola a única oficina no meu pensar, a oficina que não deveria ter é do hapkidô. Eu acho que é igual, tinha que ter mais teatro, tinha que ter mais, vamos supor, dança, né? Coisa que estimula eles a alegria, despertar e ficar. J: Hm-huh. A: Porque o taekwondo na escola não funciona, eh eh pelo menos aqui nessa escola eu não vou falar porque incentiva eles a luta, que eles num sabem, eles num tem a consciência que é pra eles defender, né? Esse caso de defesa, eles não sabem usar isso, eles acham que aprendendo isso eh se alguém vim que eles pode bater em qualquer um e isso eu acho que gera uma violência até em casa mesmo, nos daqui sim. Sabe? Nos alunos daqui sim. Eu acho que gera uma violência em casa. Porque no recreio, aqui por exemplo, a maioria dos maiores né? Quinto ano, por exemplo. As brincadeiras dele eu falo que é chato, que eles brincam de policial ladrão. Sabe aquela coisa de... é um absurdo (*risada*). Eh eu fico olhando gente eu nunca prestei atenção de uma de um policial abordando né um homem e aqui pelos que eles fazem é o que eles vê lá e fazem aqui é coisa que a gente como eh se for eh serventes, zeladora, gente que olha o recreio, é coisa que a gente fala, coloca a mão no queixo e fala, meu Deus, é

assim? Quer dizer, tem hora que eles, a gente é a sensação que a gente tem que eles sabem mais que a gente, sim. E eles estão vivendo o mundo que a gente num tá. J: Hm-huh. V: A sensação é essa.

J: Sim. É, tem um bairro específico que a escola atende mais ou não? é variado?

V: Não, aqui o bairro mais atendido aqui em Itabirito é o bairro Country. J: Hm-huh. A: Sabe? O bairro que onde você vê que até o escolar são dois escolares que vem pra cá. É onde mais também tem aquele tal que eles fala que é favela, que que é onde eles vê muita coisa, né? E são uns menino também mais difícil, isso eu posso te garantir. São mais difícil de se lidar com eles. J: Uhum. A: Mas é. Até que é tranquilo que a gente já acostumou a gente tá nessa realidade, né? Então a gente tem que ter pulso firme...

J: Sim. E como você já está aqui há nove anos, você já viveu muita coisa, você percebe diferença desse antes da pandemia, esse pré-pandemia, depois dos dois anos que ficou aí nessa confusão, nesse distanciamento da escola e agora nesse retorno. Você vê a diferença?

V: Ah tem. Tem que eles... os daqui ficaram rebelde, ficaram mais rebelde, mais violento. Portanto, que a diretora, eu acho que até a diretora mesmo no meu olhar, no conviver ela tá tendo um pouco, ela tem pulso firme. J: Uhum. A: Mas ela tá a educação em geral, a educação tá difícil, né? Que os menino não tão ouvindo, cê chama atenção eles não estão prestando mais atenção parece que esses praticamente dois ano né que teve disso foi como se tivesse está começando agora, como se ele estivesse começando agora lá do prézinho pra chegar até que ficaram muito tempo sem a escola né? E eles voltaram muito agressivos. Isso eu posso te falar. Eles voltaram muito agressivo.

J: Ainda teve a enchente aqui na escola. Foi mais um agravante. Você acha que também influenciou em tudo nessa hora toda?

V: Ihhh, Até os funcionário sabe? Que o que a gente está sentindo hoje é o quê? Um cansaço. Né? Todo mundo está sentindo é um cansaço. E as mãe também eu fico colocando, eles não tiveram, eh muitos tava mandando bloco pra estudar em casa aquilo e aí agora voltou pra escola eles esqueceram muita coisa e agora o cobrar tá sendo tipo uma pressão pra eles. Está sendo uma pressão. Né? E aí eu acho que é onde que eles fica nervoso também. Mas a pandemia influenciou muita coisa.

J: Sim... Uai da minha parte é isso, então.

V: Ganhou até choro gente.

J: Muito obrigada.

V: Eu que agradeço.

### APÊNDICE C – Transcrição da entrevista Cláudia

J: Vamos lá. Eh deixa eu deixar pertinho docê que vai ficar melhor... Conte-me sobre a sua relação com a Escola Municipal Laura Queiroz e o que você observa na dinâmica da escola. No processo de ensino aprendizagem, na relação professora e estudante, estudante, estudante. Relação com os funcionários e com as famílias. Além disso, eu gostaria de ouvir suas percepções específicas sobre o quinto ano Justiça. As características dos estudantes, da turma, as potencialidades, as dificuldades e os comportamentos.

C: Eh eu vim parar aqui na escola por por por castigo (*risada*)... Vamos colocar assim. Eh na época eu saí da da eu trabalhava na zona rural numa escola escola muito pequena, mas eu vim pra cá porque eu fiquei grávida e pegar estrada, era estrada de terra ainda, que ela começou a vim pra cá. E depois eu tentei voltar, mas não consegui. Voltar pra zona rural, mas não conseguia. Então, eu vim pra cá. Eu escolhi aqui. Eh falar com você que a gente foi tudo lindo não foi, porque os primeiros anos foram bem puxados, eram turmas bem complicadas e a relação com os alunos naquela época eram muito mais difícil. Os meninos eram totalmente fora da faixa etária... Hoje não, hoje a gente já tem os meninos já estão na faixa etária, os que estão um pouco passando um pouco já são remanejados e e respeito, a gente vai construindo com o tempo. É igual eu falo muito com os meninos. Tem dezenove anos que eu estou aqui. Então assim a gente já já conhece, eu já conheço esses meninos quando ele chega no quinto ano eles já me conhecem, né? Já sabem como é que é o meu trabalho, como é que eu converso, enquanto eu tô bem, quando eu tô mal, quando eu eu vejo que eles tão bem, mas isso é a minha relação com eles é muito boa, graças a Deus. Com os pais a gente tem muito pouco contato porque na parte da tarde a gente mais oficina.

*(A entrevista é interrompida porque chegam vários estudantes na sala. Sendo assim, a conversa continua na biblioteca)*

C: Então eh eh é o que eu eu te falei, ah a minha convivência com os meninos é muito boa. Com os pais eu não tenho muito contato porque geralmente eles têm mais contato com os professores da manhã. A gente procura fazer um trabalho que una a sala como um todo, a gente tenta trabalhar os quintos anos juntos, a gente tenta interagir as turmas pra fazer as coisas. Eh, você falou da... questão da... Esqueci. *(A entrevistada dá um pause na gravação, pensa um pouco, retoma a gravação e a fala)* O quinto ano de justiça ele é um quinto ano bem diferente. Os meninos lá eles têm muita dificuldade de aprendizagem. Eles têm

dificuldade de memorização, eles têm dificuldade de atenção. E ainda acumula ainda a questão da da, do sentimental mesmo, né? Eles são muito eh, eh eles chamam muita atenção pra eles pra pra serem notados. Eu acho que eles são eles tem uma uma fragilidade nesse ponto. Eles têm... que eles fazem o que fazem pra chamar atenção. Né? A gente tem aluno lá muito bom. Sim. Sabe conversar, sabe dialogar direitinho, sabe? Expor as ideias. Já tem outros que não conseguem formular uma uma frase. Né? A relação dele assim da aprendizagem esses dois anos que a gente teve em casa eu acho que deixou uma lacuna muito grande. Foi um desgaste muito grande, né? Pra todo mundo e pra eles principalmente. Porque simplesmente eles pararam numa série, ficaram praticamente dois anos em casa e voltaram progredindo, como se tivessem tido as aulas. Aí eu acho que aí foi o o o erro. Tem aluno que a gente sabe que não teve ninguém pra ajudar. Entendeu? Assim, eu tenho, a gente fica com dó porque tem menino do quinto ano que não foi alfabetizado ainda. Ele não consegue ler uma frase, ele não sabe escrever uma frase. E mas tá no quinto ano. E se tiver prova, tiver alguma coisa que que ele se ele conseguir nota, ele vai passar. Entendeu? Por mais que ele jogue que escolha lá pro rumo ele vai acabar, ele passa. A gente tem um a gente tem trabalhado questão do turno da tarde a gente dá suporte pra turma da manhã. De manhã tem as aulas normais, né? Regulares e a tarde a gente fica com a parte das oficinas, reforço, aí precisa de alguma coisa, vão tem a reunião de planejamento. Ah, precisa fazer isso em tal lugar. Ah, precisa reforçar isso em tal lugar. Então, nós temos que pegar isso. Vamos mudar o ritmo da aula pra esse ponto. Então, a gente tá trabalhando assim, a gente fica dando suporte... Não é, não está não tem surtido muito efeito por causa da eu acho que esses meninos perderam o ritmo da escola. Eles ficaram muito tempo em casa. Então assim, eles ainda não não botaram o pé no chão que voltou tudo ao normal que tem que continuar do jeito que era. Estudar não, eles ainda tão levando a brincadeira. Tem muito menino que não tem ninguém dentro de casa pra ajudar. Na questão de mandar pra escola no horário certo, vim com o uniforme arrumado, a a a realidade deles aqui é muito difícil muitos muito diferente eu acho que é das demais escolas. A maioria. Tem alguns que não, mas uma grande maioria aqui é, a o padrão de vida deles não dá eles não dá um suporte legal pra eles viver. tá? E a gente vai tentando, tá tentando, né? A gente ainda corre atrás de de de tudo que a gente pode fazer, os meios que a gente tem em mãos a gente usa pra poder tentar trabalhar com esses meninos. Eu quando veio o projeto da quando me falaram a questão do projeto de teatro eu achei bem legal por quê? Isso engloba tudo, engloba o português, a geografia, engloba tudo. Eu acho que seria uma uma coisa legal pra trabalhar com ele, faria o projeto, aquele negócio, eu acho que esses meninos precisam de coisas pra se expressarem. E aqui eles ainda continuam muito focados em caderno, livro, caderno, livro. Eu

acho que não é aberta que funciona. Eu acho que o aprendizado ele é mais livre. Ele não é tão focado só nisso. É bom, faz parte, mas tem que ter algumas coisas aí. Não adianta você enfiar o menino dentro de uma sala de aula e segurar ele ali dez horas por dia que ele não vai resolver. Tá?

J: Me fala assim que que você observa de comportamento específico do quinto ano assim? Essa parte de comportamento, não só comportamento agressivo.

C: Não, não, o o quinto ano ele tem um diferencial. até o meio do ano, ele é uma turma normal. Quando chega do meio do ano em diante, eu acho que cai na cabeça dizendo assim, nós estamos saindo da escola. Então nós somos os donos da escola, nós podemos fazer tudo. Então começa a aparecer mais, eles começam a fazer mais gracinhas na escola, começam a se achar mais chamados a atenção, por quê? Ano que vem eu não tô aqui? Ano que vem eu não preciso ficar aqui. Então eles acham e eles colocam na cabeça que eles já estão numa fase sim muito além do que realmente eles estão, né? Aí começa os namoros, começa as brigas, as confusões por causa de de de namoradinhas, aquela confusão por causa de tudo, tem que ser cobrado, tem que ser vigiado o tempo todo e quinto ano aí gente, é pré-adolescência. Sou pré-adolescentes, aí eles começam... um querer provar que sabe mais que o outro fazer, mais que o outro aparecer, mais que o outro, as meninas já entram numa fase mais complicada de de de deixar de aquela fase infantil pra poder achar que já é uma mulher que já pode fazer tudo. Aí vem a falta de comportamento, vem agressividade, vem a falta de paciência, não sabe ouvir, não adianta, você fala mil vezes a mesma coisa que eles não querem, eles não querem te ouvir, eles acham que eles já sabem tudo, então eles não querem te ouvir. Eu acho que a principal característica do quinto ano é essa, de vinte anos que eu trabalho com o quinto ano é é isso eles acham que do meio do ano em diante eles já são donos do nariz deles e da escola eles fazem o que querem, bem complicado e a gente tem que pegar pesado, porque senão a gente dá conta não. Nó, eles botam a gente de canto chorado. Tem uma turminha que esse ano nós já tivemos problema com uns três aí eh eh...é é sai da sala ah vou no banheiro hora que você assusta está atrás da escola beijando um, aí você tem que ir atrás buscar e é assim não tem jeito aí você xinga xinga xinga xinga, não adianta passa no outro dia não é aquela mais já é outra que já está namorando não a gente já terminou... mas vocês nem começaram como é que... mas quinto ano é isso, essa bagunça essa eu falo até os hormônio que bota esses menino tudo doido.

J: E como é que você lida com eles assim segue tranquila, isso te afeta?

C: Oh...como eu não tenho muita papa na língua, eu converso sobre tudo com a gente tudo tudo tudo que pai e mãe deveria conversar, eles não conversam, eu converso. E eu não

tenho muito ficar com muito cheio de dedo pra falar não. Eu jogo a real com eles porque eu acho que menino de quinto ano já tem que entender a real. Não adianta você ficar botando pano quente em cima. Explico, trago vídeo, mostro, trago filme, a gente discute, entrevista, faz, procura o que eu posso de informação. Porque eu acho, Júlia, que o que mais atrapalha esses meninos é a falta de informação. Então assim, eu não tenho vergonha de sentar, de conversar, de falar eh eh sai assuntos lá dentro da sala eh eh... outro dia a conversa era que fulano já tem cabelo no saco. Eu falei lógico que tem, gente. Olha o tamanho dele, a idade dele. Como é que ele não vai ter? Fulano também tem. Fulano também tem. Fulano também. Pois tem, gente. É normal isso é fisiológico, não tem como. É o seu corpo. O corpo humano ele é sim, ele tem um período para tudo. Ah, professora, porque fulana, aí começa os assunto, aí vem. Primeira menstruação, namorar, engravidar, tudo é assunto dentro da sala, sexo? Que tipo de sexo que eles eles falam abertamente dentro da sala? Eh eh sobre como é o sexo dentro de casa? J: Uhum. L: Então assim o que eu posso fazer, eu faço eu eu faço assim eu eu jogo aberto mas da forma correta. J: Uhum. L: Eu exponho eh eh o que eles querem saber mas vou acompanhando pela faixa etária dele. Não tem demonstração de nada obsceno, não tem coisa não. A gente é muita conversa. Eu converso muito, que eu acho que é é uma fase que se você não tiver um ponto de apoio você faz muita besteira. Comigo, graças a Deus eu não tenho problema com os meninos sobre isso não. A gente é bem, eu converso bem com os meninos, tranquilo...

J: Sim. Você comentou assim mesmo se quiser falar mais alguma coisa a respeito dessa diferença do pré-pandemia e do pós-pandemia também para além dessa defasagem do ensino você percebeu alguma outra?

C: O que é que acontece, antes da pandemia a gente estava seguindo um ritmo, a gente tinha um fluxo, né? Já já vinha seguindo um fluxo que era eles já estavam cadenciados naquilo ali, já sabiam o que que a gente tinha que fazer. né? Eles já sabia que tinha que chegar, tinha que fazer fila, tem que entrar, que não sei o que. Tudo ela já tinha cronometrado, tudo organizado, tudo montado. Quando veio a pandemia, eles ficaram em casa, eles ficaram soltos. E esses dois anos não foi só ficar solto eles são eles cresceram eles tiveram convivência com com família dentro de casa, tinha mais liberdade pra tudo e eles estão transferindo isso pra escola, então eles acham que eles podem chegar aqui a hora que quer, pode vim com a roupa que quer, pode eh eh fazer qualquer tipo de atitude na escola do jeito que eles querem. Eles esqueceram que não funciona assim. Então assim a gente está tendo muito trabalho pra voltar isso pro eixo. Porque eu falo muito com os meninos. Isso aqui é escola, gente. A casa de vocês é uma coisa. Não, é lá em casa. Na sua casa é de um jeito, a escola é outra. Não tem

como. A sua família te cria de um jeito, a família de fulano cria de um jeito. Fulano, ciclano de outro jeito. Isso aí não é problema meu, agora dentro da escola tem regras. Você tem que seguir uma situação correta. Você tem que fazer o que todo mundo fizer ali dentro e você tem que fazer. Você vem pra escola pra quê? Não é pra estudar? então você tem que vim pra estudar não é ficar aprontando na coisa não é criando confusão com todo mundo e eles vieram sem essa referência... e a turma que veio mais nova que veio pro primeiro ano que não teve experiência de sala de aula porque teve um menino que não foi pra escola que chegou no primeiro ano e nunca entrou numa sala de aula, veio entrar aqui. Então, eles já chegaram daquele jeito, achando que pode fazer tudo, que a escola é tudo normal. Então, assim, eu acho que essa quebra que teve num período da pandemia ela derrubou tudo que a gente fez com o tempo. Então agora a gente vai ter que começar de novo, a refazer tudo de novo, trabalhar tudo de novo, os conceitos, o o os direitos, os deveres, vai ter que voltar tudo. Eles perderam tudo isso. E essa questão, além de ter perdido também a questão da aprendizagem. J: Hm-huh.

C: Porque o correto seria, parou no terceiro ano, volta no terceiro ano, continua dali. continua dali. Não, pegaram o menino, ficou dois anos em casa, o terceiro ele pulou pro quinto. Tem menino que não pegou um bloco pra fazer. Teve menino que a gente viu nitidamente que quem fez o bloco foi o pai e a mãe. Tem um menino chegando na sala e não sabe assinar o nome dele. J: Uhum. C: As respostas completíssima. Não tem como. Então assim, foram dois anos perdidos pra educação. Eu acho que foram dois anos perdidos. pra eles, pra gente que foi um foi desgastante, aquela montoureira de bloco, era chato pro menino ter que ficar... o que eu recebi de telefonema de mãe, de pai, de madrasta, de tia, de de gente xingando, porque que tinha que mandar aquela papelada que elas não tinha tempo pra fazer. Eu falei uai, algum horário você tem que ter uai. Não porque não sei o quê... eu falei gente mas tem que fazer não tem como. Não pode deixar ninguém parado. Tem menino que voltou. Estava começando a ler e escrever bem. Perdeu tudo. Vai ter que reiniciar tudo de novo. É muito desgastante, sabe? Eh chega a ser frustrante cê ver a situação. Porque igual Justiça, a Justiça é uma turma difícil. Eles falam muito, eles são agitados demais. Tem meninos bons lá? Tem. Mas uma sala de vinte, vinte e dois, você tira três, o resto é tudo defasado.

J: E como que é a relação especificamente ali do quinto ano de justiça com a sua com a sua disciplina de de recreação, sua matéria?

C: Não, comigo eles não tem muito trabalho não, não dá não dão muito trabalho não, porque primeiro a recreação eles adoram, né? J: Uhum L: A matéria de cultura e saberes da arte, eu não deixo ela ser eu não gosto daquela aula eh eh pedante, aquela aula chata. Eu trago muito vídeo, muita música, muito slide, discute muito, traz muito exemplo, então assim, a aula,

minha aula é bem, bem movimentada. Falam muito, dão palpite o tempo todo e conta casos, conta história, eu conto também, a gente vai trocando ideia. É uma aula bem movimentada. Então, assim, eu evito muito papel, ficar escrevendo demais. Eu gosto mais de verbalizar. Eu gosto que eles verbalizem pra mim ver o que tá passando na cabeça deles. Eh eh e assim a a a aula de recreação eles gostam, aula de de de cultura e saberes da arte eles gostam, agora a aula de produção de texto pra eles é um inferno. Porque eles não dão conta. Eles não têm noção da estrutura de um texto, como fazer um texto, tem meninos que não sabem ler, como é que vai saber fazer uma redação? Então assim, a gente começou trabalhando produção coletiva, copiar letras, copiar música, copiar não sei o que pra ver se estimula a escrita, estimula mas é a única que eles não gostam porque tem que escrever, né? E aí você vai corrigir. Não, mas vai corrigir isso tudo! Falei, mas você está errado, tem que corrigir, ué. Eu não vou escrever mais nada não. Aí joga a cadeira e sai correndo. Não quer fazer. Embirra. Eu acho que a a a das três disciplinas que eu ministro, a de produção de texto é a que eles mais detestam. Detestam. A palavra certa é essa. É detestar. Agora as outras não, as outras são tranquilas, dou minha aula tranquila, a gente ri muito, bate muito papo, conversa, conta caso, eu lembro que na... nós tivemos a semana de agosto foi a semana do Folclore, aí deixamos contar caso, aí estudamos as lendas, aí um contando uma história mais cabulosa que a outra, aquele negócio todo... a gente ria, eles gostam de falar, agora coloca eles para escrever... nó, ninguém aguenta. Mas não é uma turma, comé que eu vou te explicar? Comigo, eles num num num tem palavrão, num tem falta de respeito, num sei se é porque eu tenho porque acho que eu sou brava então solto os cachorro de vez em quando? mas comigo eles não não não faltam com respeito não. Eu já vi eles fazendo isso com outras pessoas. Aí eu chego só olho do lado e falo depois a gente conversa. Não não não, eu falei não. Uai eu já falei pra todo mundo, quinto ano daqui tem dois exemplos menores. Eu cobro muito deles. Sabe assim? Essa responsabilidade. Vocês são os maiores. Vocês não querem ser os grandões da escola? Então vocês têm que ajudar a olhar os menores. Eu ponho a responsabilidade deles disso, cuida do colega vai brincar com as minhas, fica de olho se caiu, vai lá ajuda, olha tal, cês tem que ajudar gente, cês tão saindo da escola, quem sabe um dia as pessoas vão voltar como professores na mesma escola, cês vão ter saudade disso, converso muito, mas eh... eu acho que daquela turma ali tira uns dois ou três ali que são os mais encrenqueiros fora da sala. Dentro de sala eles não me dão muito trabalho. Falam muito, mas dá trabalho, por brigas também não. São mais tranquilos.

J: É, mas nem sei, mas a maioria dos meninos são mais, pelo menos o quinto ano Justiça, tenho percebido que eles são mais falazadas, são mais expressivos.

C: São, eles são bem expressivos.

J: As meninas que ficam no cantinho, elas são, sinto que elas são muito retraídas. É. A da frente aqui que eu não sei o nome de todas ainda, elas são elas se posicionam mais, envolvem mais.

C: A Mi, a Tainara. A Mariane.

J: É. Laisla.

C: Lais fala demais, tá? Mas às vezes tem que mandar até parar porque se não a gente não dá aula. Eh as que sentam lá no fundo são uma delas é remanejada que era pra ela estar no quarto ela está no quinto. Porque ela saiu bem nas coisas aí remanejaram ela. A outra veio de uma outra escola, muito calada mas assim muito a Laura é é muito boa de serviço. A Mariana é um pouquinho mais devagar, a gente tem que ficar chamando atenção toda hora pra pra acordar... tem alguns aí, o Leo... fala demais Gusta fala demais, mas assim você dá uma atividade eles são capazes de fazer. J: uhum C: Entendeu? Gosta muito de de de aparecer aqui pra fazer. Eu vou fazer!!! Eu preciso de um, eh... a sala inteira levanta. Assim, eles são prestativos eu acho que tem a a a o lado ruim que é essa falta de paciência de não sabe esperar, tudo é no grito mas enfim eu não vejo eu já tive turmas piores já tive turmas de menino chegar a faca, trazer faca pra me furar... então assim eles eles sabem chegar e conversar se não está gostando de alguma coisa eu falo com eles chega e rasga o verbo falta que eu preciso saber o que que está acontecendo, eles chegam contam está com raiva de um, está com raiva de outro eu não quero conversar com Fulano... então vamos lá fora que nós vamos conversar primeiro eu, você e ele até a gente entender o que que está dando esse balaio de gato aí pra gente resolver. Foi lá, resolveu, acabou? Acabou? Acabou? Pra sala. Todo mundo. Pronto. Acabou. Agora chega. Eles escutam tem eles tem uma coisa que alguns deles se você gritar com eles, acabou... se você vier com grosseria atoa, igual eu já vi, teve um dia que uma professora entrou lá e começou a berrar do nada, porque o menino encostou a cadeira na parede e fez barulho na sala dela, chegou lá na sala igual galo de briga, ela já partiu pra cima dos meninos xingando, o menino levantou e foi pra cima dela. Eu falei gente ação e reação ele teve, ele tinha que reagir oh ele está quieto no lugar dele, chegou outra berrando com ele... “não ele está errado, eu quero que dá suspensão pera ele, não que não sei o que”... Eu falei não, eu não aceito isso, ele estava na minha aula, eu vi uai... Não, eu defendo quando está certo. Agora está errado? Pode dar advertência! Ligo não, eu mesmo dou. Precisou estou dando advertência. Eles já fala: o dia que você dá advertência é roia. Eu falei por quê? Porque eu chego em casa e minha mãe fala na minha orelha. Eu falei que bom. Que bom que sua mãe fala, ela é das boas... mas assim, você tem que saber levar, se você berrar com esses menino acabou vira o diabo na casa

do terço, ninguém dá conta de segurar eles não... Leo, Gusta que são mais agitados... Leo ontem arrumou a briga que eu não sei quem é. O menino foi lá e chutou ele, jogou ele no chão, não sei o quê. Ele estava puto, foi dentro da sala, pegou uma tesoura pra furar o menino. Se a gente não segura ele não conversa com ele direito, ele tinha machucado o menino e o menino é menor que ele. Mas assim, eu não vejo... eu gosto de trabalhar com quinto ano. Eu acho que eu tenho mais facilidade pra conversar com eles que são maiores do que com os pequenos. Os pequenos eu fico meio resistente. Os maiores não, rasgo verbo, a gente fala, fala as bobagens deles lá, tem hora que eu começo a rir, tem hora que eu xingo. Fala uns umas besteira lá, eu só olho pra cara deles, falo ih já dei fora, né? Porque eu falei deu, deu fora. Ó, brigo, xingo, boto de castigo, meia hora depois eu vou lá e cato leva pra comprar bala lá fora... aí eles olham pra minha casa e falam você é doida, eu falo tá bom, estamos tudo no mesmo barco, todo mundo. Mas eu gosto, eu gosto do quinto ano, eu gosto de trabalhar com o quinto ano. Acho o quinto ano legal. Muito gostoso. Que mais você precisa?

J: Da minha parte é isso. Eu estou munida de muitas informações.

C: Ah então está bom. Precisando é só ativar-me!

## APÊNDICE D – Transcrição da entrevista Dani

J: Pronto... Eh, vamos começar então! Eh... Dani conte-me um pouco sobre a sua relação com a Escola Municipal Laura Queiroz e o que e o que você observa na dinâmica da escola, no processo ensino-aprendizagem, na relação professora, estudante estudante, estudante na relação funcionários... na relação dos funcionários e na relação com as famílias. Além disso, eu gostaria de ouvir as suas percepções especificamente sobre o quinto ano Justiça, as características dos alunos, da turma, as potencialidades, as dificuldades, os comportamentos, entre outros comentários que você tiver sobre a turma.

D: Bom, eu estou aqui desde dois mil e quatorze, quando eu vim pra cá eu prestei concurso, passei, vim trabalhar aqui no Laura, é a primeira escola de Itabirito, não conhecia Itabirito, nunca tinha vindo em Itabirito... Então eu não conheço outras escolas em Itabirito. Ah, a relação, a minha relação com a turma é uma relação em que eu tento ouvir muito os meus alunos e provocar nos alunos as respostas que eles querem saber. Eu não gosto de resposta pronta. Eu prefiro que eles eh... dentro do que eles já sabem do conhecimento que eles têm do mundo eles cheguem as as respostas que eles procuram. Então quando um aluno me faz uma pergunta eu devolvo a pergunta pra ele com algumas provocações pra que ele reflita sobre o que ele está me perguntando. J: Humrum D: a relação da escola com os alunos e os funcionários com os alunos que eu acho que é uma relação única, uma relação de proteção, de cuidado... Eu já trabalhei em outras escolas onde eu moro que é em Contagem em BH, né? Próximo de Belo Horizonte e eu não vejo esse cuidado que é, eu vejo aqui no Laura com os alunos... Eu acho que toda a equipe, das meninas da limpeza aos professores, tem muito cuidado com os alunos da escola. Cuidado no sentido de se importar quando o aluno está com algum problema, de perceber que o aluno está está diferente em algum momento, de de visualizar, de enxergar o aluno como um ser único, a gente tem esse cuidado, num é, nós num temos o aluno tal, é, aquele aluno, um aluno no meio de muitos não, ele é especial, ele do seu modo, ele é especial. A turma é uma turma que apresenta uma grande dificuldade de aprendizagem, mas é uma turma que tem sede de aprender. Claro que, alguns mais, outros menos, mas todos tem uma vontade muito grande de aprender. O que eu acho que é bom porque eh a gente consegue ter um trabalho mais dinâmico. E também em alguns momentos a gente tem que frear um pouco o trabalho porque percebe que alguém ainda não alcançou o que a gente almeja. Então a gente vai lá na frente mas volta sempre lá atrás pra buscar aquele que ficou pra trás.

J: Sim... eh você falou que trabalha aqui desde dois mil e quatro e aí você trabalha só... D: Dois mil e quatorze! J: Você trabalha só aqui na escola? D: Só aqui no é esse ano que eu estou nos dois turnos, eu sempre trabalhei num horário só, que sempre foi a tarde e eu nunca trabalhei no regular, eu sempre trabalhei com o integral, esse ano é o primeiro ano meu, no regular...

J: E você tinha comentado comigo no início que você não era professora do quinto ano justiça né?

D: Não, eu estou substituindo uma professora que por problema de saúde não pôde voltar, eu ficaria só três meses que era o período que a gente tava se adaptando por causa da enchente, né? Eu ficaria só os três meses, era um mês online e dois meses presencial e depois eu deixaria a turma. Só que a professora não conseguiu voltar. Então eu fiquei com a turma o ano todo.

J: Em relação aos comportamentos da turma assim como que você percebe isso e lida com isso assim né no dia a dia?

D: Oh, eh a turma assim tem são variados, né? Eh eu tenho alunos desde que alunos que chegaram com muita insegurança e eram quase que alunos como se estivessem chegando a primeira vez na escola, primeiro ano que assim, qualquer frustração chorava... e eu tenho também alunos que já estavam mais, eu vou usar uma palavra acho que eu não tenho outra... mais calejado com escola então. já eram mais despachados e tal... mas eh eh tantos que já sabiam mais da escola, quantos os que vieram... porque os que tem um pouco mais de dificuldade já vieram de outros estados né? Não são de Itabirito, pro primeiro ano aqui no estado, no primeiro ano no Laura então, tudo muito diferente ter que ficar na escola o dia inteiro que é uma coisa que nem todo mundo tá habituado, né? Geralmente é um período só... mas eh eh são comportamentos que a gente tenta mandar no sentido de fazer a criança entender que ela precisa estar nesse lugar, nesse momento. E talvez mais lá na frente ela não vá mais ficar o dia inteiro na escola e e perceber que a escola também é um lugar bom porque as pessoas tem o hábito de achar que a escola é um lugar ruim... é um lugar bom, um lugar gostoso e ele tem que ser prazeroso. E pra ser prazeroso a gente tem que ter gosto e a gente só tem gosto quando a gente consegue ver e perceber que a gente é importante naquele lugar. Mais ou menos isso.

J: E você falou quando eles chegaram, você fala depois da pandemia? Queria saber a sua percepção sobre isso assim o que que mudou nesse contexto pós-pandêmico, na escola, na forma que eles eh não só se comportavam mas, entendiam ali como que ia funcionar esse essa nova forma de aprender depois de dois anos...

D: É, eles tiveram assim... Itabirito é uma cidade pequena, então aqui os meninos tem muito hábito de brincar na rua, né? E a escola te prende, cê não pode mais sair, ficar na rua. Então eles tiveram um pouco de dificuldade de voltar pra escola porque queriam estar na rua, não entendiam que, por exemplo, tinham que sair de casa mais cedo, então tem que deitar mais cedo. Então eles queriam ter a mesma vida que eles tinham na pandemia que era deitar a hora que queria, levantar a hora que queria, porque não tinha escola, né? A escola presencial não existia. Aí então eu achei que eles tiveram um pouco de dificuldade, mas foi uma dificuldade eh eh de acostumar assim, bem rápido também eles voltaram a a a entender, os nossos alunos que já estavam aqui há mais tempo, né? Principalmente o quinto ano que é são os alunos que vieram, a maioria dos meninos do quinto ano foram meus alunos do terceiro, então eles já já conheciam a escola. Os que vieram de fora a gente chega um pouco mais de trabalho com eles porque eles não aceitavam a ideia de ficar na escola o dia inteiro. Eles queriam ir embora, choravam e reclamavam que a escola tinha muita atividade. Então assim, a a a pandemia... ela deixou os meninos muito soltos e pra você voltar com isso pra realidade da escola foi um pouco complicado mas assim não foi nada impossível a gente com o tempo também eles vão acostumando, é uma questão de costume, o ser humano acostuma, né?

J: Sim. Em relação a comportamentos violentos assim na escola, entre eles, com outros eh alunos, comé que cê observa isso?

D: Olha, a minha turma em especial ela eh não são alunos com comportamentos agressivos não... Tem sim aqueles que né? Mexe com outro, caça uma briguinha ali, mas nada muito agressivo. A escola em si, eu acho que aqui no Laura a gente não tem alunos com comportamentos agressivos. Mas eu acho que um pouco é por isso, pelo olhar que a gente tem por ele. Então aqui eu acho, eu sempre achei muito tranquilo, desde que eu comecei a trabalhar, eu nunca achei que essa escola tivesse comportamento agressivo. Algumas coisas pontuais, umas briguinhas, aquelas coisas, né? Fulano mexeu comigo e tal, mas nada de violência, né? De de briga, essas coisas não... Eh gente eh eh e assim eu também costumo trabalhar muito com a minha turma o perceber o outro né? O quanto é importante a gente ouvir o colega, o quanto é importante a gente eh ser ouvido, dar espaço pro outro. Então eu procuro trabalhar de forma que eles vão percebendo o colega sem essa necessidade de de brigar, de de se impor por um que eu sou mais forte, porque eu sou melhor, não. Todos nós somos iguais, estamos na mesma ação, vindo debaixo do mesmo teto. Sempre trabalhei assim com os meus alunos...

J: É, pra além do conteúdo.. esse esse aprendizado que é pra vida.

D: Pra vida. É, eu falo muito principalmente com o quinto ano, que foi minha primeira experiência, nunca tinha trabalhado com quinto ano. E eu e eu trabalho, trabalhei muito com eles isso: o sair do Laura, como vai ser sua vida pós Laura? Porque aqui você tem um professor que, né? Vai lá na frente, vem aqui atrás, volta, tenta te buscar e faz lá fora, será que vai ser assim também. Será que você vai ter esse tempo de de do professor te ajudar? Principalmente porque a maioria, né? Eu conheço Itabirito assim a fundo, mas eu acho que escola de tempo integral são poucas... Então eu acho que sexto, sétimo ano não tem.

J: Essa é a única mesmo.

D: É. Então eles vão ter que aprender a se virar também sozinhos. Então por isso que eu não gosto de respostas prontas. O aluno pergunta e eu respondo. Eu procuro trazer pra eles o que eles vão precisar lá pra lá fora.

J: Eh eu observei isso aí no dia que eu que eu acompanhei a aula que a resposta nunca era assim a isso pronto toma aí né? Eles tinham que se esforçar pra pra buscar essa resposta... Isso é muito interessante, e me conta um pouco Dani assim como é que foi, como é que foi sua formação e e onde você trabalhou lá em Contagem?

D: Eh eu sempre trabalhei com educação. Eu trabalhei na FUNEC pela Fundação de Ensino de Contagem. J: Hm-huh. D: É uma é um anexo dentro das escolas municipais que a Prefeitura tinha pra trabalhar com o ensino médio. J: Hm-huh. D: Então eu trabalhava como bibliotecária, algumas vezes como auxiliar de secretaria, mas meu foco era biblioteca. Eh estudei na UFMG. Fiz estágio no CEALE, fiz estágio nas ações afirmativas da UFMG também. Eh e depois que eu formei, no ano que eu formei, eu vim pra Itabirito. Na realidade eu eu tive que formar antecipada, eu não coleei grau com a minha turma porque eu passei no concurso e eu precisava tomar posse, eu tive que colar grau antecipada.

J: Cê fez pedagogia mesmo? D: Fiz pedagogia, pedagogia. J: Então assim, a sua primeira experiência com a professora formada foi aqui já. Foi aqui?

D: É. Formada sim... Mas em contato, trabalhei, trabalhei também com EJA. Num projeto... mas eu não era formada ainda. Nem estava fazendo Pedagogia na realidade. Me chamaram pra trabalhar porque eu tinha feito o Magistério. Em Contagem tem, ainda tem Magistério. Aí eu tinha feito o Magistério e me chamaram pra trabalhar numa educação de jovens e adultos.

J: Uai, então é isso. Eh, mais uma coisinha só, como é que é a sua percepção de como a história de vida deles pessoais assim interferem na na forma que eles aprendem, na forma que eles se comportam, você percebe relação?

D: Sim, tem muitos eh tem uma aluna aí, do do quinto ano que ela perdeu o pai e ela sonha muito com esse pai, eu não sei quanto tempo que ela não consegue contar essas partes, ela só

fala que o pai dela morreu e ela... tem dia que ela não consegue ficar na sala, só chora. Eh um dia uma música que a gente colocou na sala pra fazer uma atividade, dois alunos lembraram dos avós também, começaram a chorar e e isso no início a gente não sabe o porquê que eles estavam chorando. Só que foi um choro tão compulsivo que gente a gente teve que tirar da sala. E aí depois eles contaram, né? Que lembraram... não são parentes, mas a música, né? Tocou, assim tinha alguma ligação então eles ficaram muito emotivos e não deram conta. E assim, o nosso público aqui do Laura, ele é um público muito carente então assim, é um público que não tem muito acesso a informação, a internet essas coisas né... eu eu acho que assim eh de uma maneira geral a condição de vida deles afeta muito o aprendizado. Eles não tem tanto apoio? Não são todos, claro! Mas a maioria das famílias não vê a escola como uma coisa importante na vida do aluno, preferem que o aluno saia e vá trabalhar. Então assim não tem aquele apoio pra vir pra escola. Tanto que, a perdeu a aula, perdeu... não foi sabe, perdeu hora, não tem aquele esforço, sabe? ah já que perdeu hora e não vai conseguir ir de escolar, eu te levo... Não, perdeu fica em casa... Essa coisa, essa cultura de que a escola pode proporcionar, né? Uma vida lá na frente melhor. Eles veem o agora, agora eu preciso que ele trabalhe, não preciso que ele estude. Oh, às vezes a gente já já teve alunos que vinham pra escola falava eu vim porque a moça do Conselho Tutelar falou para a minha mãe que se eu não for, ela vai presa... não é porque eu quero isso daqui, eu não quero que minha mãe vá presa...

J: Hm-huh... E por acaso, Dani, assim pra comentar, eles falaram alguma coisa das aulas de teatro? Rolou alguma reverberação em algum momento assim...

D: Ah eles falavam sempre que gostavam, que eh eh comentavam, né? Das das atividades que faziam nas na nas aulas e aquela aula que eu vi aqui, né? Que você tava pra ele sobre fazer uma cena, né? Aí eles contando quem fez, como é que fez, como é que foi, assim, tudo e aí eu comentei com eles que eu gosto muito de teatro assim que eu posso, eu vou, eu sempre vou na Campanha de Popularização de Teatro e tal e falei que eu acho que eles também deveriam ir, que eu sei que aqui é a Casa de Cultura tem, porque eles deveriam tentar que eh eh aí alguns falam, ah mas é caro, teatro. Não, é caro, mas se a gente acha peças de graça também. Quando vocês descobrirem que tem alguma de graça, vai lá assistir. Vocês vão lembrar muito das aulas. Vocês vão ver coisas na na nas peças de teatro que vocês vão lembrar: Ah! Eu fiz isso quando eu estava na aula e tal... E aí quando a gente tava com a tela né? Um dia eu mostrei eh uma peça de teatro acho que até do Grupo Corpo, Galpão, não me lembro... Eu eu consegui achar um pedacinho na internet aí eu mostrei aí eles comentavam ah Prô a gente já fez isso, ah a gente fez aquilo e aí eu falava não então pergunta pra professora como é que

chama, que às vezes eles não não lembravam os nome. Ah pergunta pra professora como é que chama depois cês me contam porque eu também não lembro mais, mas aí nem sei se perguntaram.

J: *(risada)* É... não! Mas é, que bom... eu eu percebi que tinha muito potencial pra pra fazer essa essa ponte assim né? Até coisas que eles aprendiam aqui... R: Sim, sim... J: Mas como é curto, tempo curto, a gente tem pouco tempo de de troca de ideia, né? De de fazer junto, de planejar juntos, não existe isso no cotidiano assim, né?

D: Eu acho que deveria ser uma matéria, eu eu acho que assim... não só porque eu gosto de teatro, mas eu acho que deveria ser uma matéria de sala de aula mesmo pra eles. Mas, com o professor que tivesse entendimento de Teatro, que é diferente da gente, por exemplo, ensaiar uma peça teatral. A gente ensaia do jeito que a gente acha que deve ser, mas um professor que vá na sala, que que fale do movimento corporal, da importância de perceber o corpo, do espaço que você tem, do que você tem que fazer. Eu acho que seria muito bacana. E eu acho que tinha que ser assim. É do primeiro ao quinto, ao ensino médio. Eu acho que deveria ser, sabe? Eu acho que faz falta pra eles...

J: *(risada)* Concordo com você. É isso, obrigada viu? Por tudo.

D: Espero ter respondido as suas...

J: Ah, não, com certeza. Foi ótimo. Deixa eu parar a gravação aqui. Foi ótimo!

### APÊNDICE E – Roteiro de Perguntas

1. Nome
2. Idade
3. Você já fez aula de teatro?
4. Você já assistiu uma peça de teatro?
5. Minha pesquisa é sobre o ensino do teatro e a criação de habilidades sociais. Você sabe o que é isso?
6. Qual o maior sentimento que você tem pela sua turma?
7. Tem alguma coisa que te incomoda muito na sala de aula ou na escola?
8. O que você gostaria de fazer nas aulas de teatro?