

Teatro que fica:

SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS À
SUA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO TEATRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

**TEATRO QUE FICA:
SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS
À SUA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO TEATRAL**

Júlia Camargos de Paula

Belo Horizonte
2020

Júlia Camargos de Paula

**TEATRO QUE FICA:
SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS
À SUA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO TEATRAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Coorientadora: Dr.^a Symaira Nonato

Belo Horizonte
2020

P324t
T Paula, Júlia Camargos de, 1991-
Teatro que fica [manuscrito] : sentidos atribuídos por jovens à sua experiência de formação teatral / Júlia Camargos de Paula. - Belo Horizonte, 2020.
206 + 41f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Juarez Tarcísio Dayrell.
Coorientadora: Symaira Poliana Nonato.
Bibliografia: f. 154-162.
Anexos: f. 163-206f. [+41 f.].

1. Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia (Minas Gerais) -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Teatro na educação -- Teses. 4. Teatro -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Teatro escolar -- Teses. 6. Juventude -- Teses. 7. Artes e juventude -- Teses. 8. Experiência -- Teses.
I. Título. II. Dayrell, Juarez Tarcísio, 1954-. III. Nonato, Symaira Poliana, 1987-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.66

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Teatro que fica: Sentidos atribuídos por jovens à sua experiência de formação teatral

JÚLIA CAMARGOS DE PAULA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 22 de julho de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Juarez Tarcísio Dayrell - Orientador
UFMG

Prof(a). Symaira Poliana Nonato
UFMG

Prof(a). Ricardo Carvalho de Figueiredo
UFMG

Prof(a). Ivan Faria
UEFS

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 21 de outubro de 2020.

Dedico ao meu irmão, João,
e sua eterna juventude.

AGRADECIMENTOS

Ao Juarez pela sua orientação atenciosa, delicada e enriquecedora e por acolher minhas ideias e opiniões indicando a todo o momento possíveis caminhos para seguirmos juntos.

À Symaira, que, além de orientar e auxiliar minuciosamente em questões diversas da pesquisa, me incentivou a expressar a arte e a sensibilidade, singularidades deste trabalho.

Ao Ricardo Carvalho e ao Ivan Faria que, como membros da banca, contribuíram para a pesquisa com um olhar generoso e também provocador.

Ao Lucas Fabrício, meu grande parceiro de trabalho e amigo, que topou participar desta pesquisa, como tantos outros projetos que compartilhamos, e que me inspira na arte e na vida.

À minha mãe, Luiza, minha maior inspiração de mulher e de resistência, que cuidou de mim de tantas maneiras nesse percurso, sem me deixar desanimar, me encorajando a cada passo.

Ao meu pai, Júlio, pelo apoio e carinho. Por me impulsionar a buscar meus sonhos, compreendendo as particularidades da minha profissão.

Ao Enrico, meu companheiro, que me acolheu nos momentos mais complexos do caminho, com quem partilhei os enfrentamentos e desafios e comemorei as conquistas.

Às pesquisadoras e pesquisadores incríveis e, também colegas, que encontrei na FaE com quem pude aprender e compartilhar parte dessa trajetória.

Às professoras/es da FaE que me oportunizaram aprofundar conhecimentos e multiplicar os sentidos da educação e às professoras/es da EBA, especialmente à Marina Machado e à Júlia Guimarães, pelas contribuições para a pesquisa.

A cada jovem participante da pesquisa, minha gratidão e admiração. Obrigada pela entrega e disponibilidade para nossas entrevistas, encontros e apresentações.

Às jovens e aos jovens estudantes que tive a oportunidade de encontrar na experiência como professora de teatro. Pela partilha, pelos “minimundos” que criamos, pelo teatro que vivemos.

Às minhas amigas e amigos que sempre me fortalecem. Pela possibilidade da leveza quando as coisas ficam difíceis.

À equipe do Observatório da Juventude, espaço onde pude perceber de fato outros lados da pesquisa acadêmica: o afeto, a troca e a colaboração.

Ao Valores de Minas - Cicalt, por me receber como professora e pesquisadora e possibilitar a realização deste trabalho.

À Letícia Castilho, Rogério Coelho e Macaé Evaristo pela contribuição com informações tão relevantes para esta pesquisa sobre o Valores de Minas - Cicalt.

À Capes, pelo suporte financeiro.

Lembremos: o ato criador é rebelde e subversivo - é sobretudo, um ato de coragem. Coragem de não se aceitar o estabelecido, propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças.

João Francisco Duarte Júnior

RESUMO

O objetivo central da pesquisa foi compreender os sentidos que jovens atribuem à sua experiência de formação teatral vivenciada no Valores de Minas - Cicalt (Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias). Buscou-se identificar possíveis repercussões da experiência socializadora com o teatro como processo artístico-pedagógico nas vivências dos sujeitos pesquisados. Para tanto, foi utilizada uma metodologia de caráter qualitativo e com diferentes procedimentos, dentre os quais se destacam: a) entrevistas narrativas com seis sujeitos para compreender as interpretações sobre suas vivências com o teatro, considerando também dimensões com as quais o fazer teatral se relaciona para além do espaço formativo, como a família e o campo profissional, e b) a construção de um processo criativo em que os seis sujeitos atuaram como atrizes e atores e que teve como base o conteúdo autobiográfico compartilhado nas entrevistas sobre sua relação com o teatro, o que, por sua vez, trouxe à tona outras possibilidades de investigação acadêmica no campo da educação. Os dados da investigação foram analisados baseando-se em referenciais teóricos da sociologia, da educação, da juventude e do teatro e conceitos como experiência, socialização e sentidos foram centrais na discussão. Foi possível constatar que as repercussões da formação teatral se apresentaram em diferentes dimensões na vida das/os jovens, como na construção de saberes que perpassam outras vias além da racionalidade, como a criatividade e a sensibilidade, a partir do envolvimento do corpo no processo pedagógico. Expressam-se também no desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as dinâmicas sociais e de uma postura cidadã e participativa, bem como na vivência de seus processos identitários em meio a uma coletividade diversa e na elaboração das noções de singularidade e alteridade. Todos esses elementos contribuíram para a reflexão e delineamento de seus projetos de vida, que apresentam o fazer teatral em continuidade, caracterizando-o como espaço de pertencimento e realização. Assim, a socialização vivenciada no contexto do ensino do teatro configura-se como experiência que está atrelada à vida, engloba múltiplas propriedades educativas e é impulsionadora de transformações.

Palavras-chave: Juventudes. Experiência. Sentidos. Formação Teatral. Valores de Minas - Cicalt.

ABSTRACT

The main objective of the research was to understand the meanings that young people attribute to their theatrical studying experience lived at Valores de Minas - Cicalt (Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias). It was sought to identify possible repercussions of the socializing experience with the theater as an artistic-pedagogical process in the experiences of the researched subjects. For this purpose, a qualitative methodology based on different procedures was used, among which the following stand out: a) narrative interviews with six subjects to understand the interpretations about their experiences with the theater, also considering dimensions of the theatrical studying impact beyond the formative space, such as the family and the professional field, and b) the construction of a creative process in which the six subjects acted as actresses and actors and which was based on the autobiographical content shared in the interviews about their relationship with the theater, which, in turn, brought up other possibilities of academic research in the field of education. The research data were analyzed based on theoretical references from sociology, education, youth and theater and concepts such as experience, socialization and meanings were central to the discussion. The results provided support to verify that the repercussions of theatrical studying exists in different dimensions in the youth's lives, such as in the construction of knowledge that permeates other routes besides rationality, such as creativity and sensitivity, built from the involvement of the body in the pedagogical process. Also, in the development of critical thinking about social dynamics and a citizen and participative standpoint, as well as, in the experience of their identity processes among a diverse collectivity and in the elaboration of the notions of singularity and otherness. All of these elements contributed to the reflection and design of their life projects that presents theatrical practice in continuity, characterizing it as a space of belonging and realization. Thus, the socialization experienced in the context of theater education is configured as an experience linked to life that encompasses multiple educational properties and is a driver of changes.

Key words: Youth. Experience. Meanings. Theatrical Studying. Valores de Minas - Cicalt.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – OBRAS DA SÉRIE NETWORKS, DA ARTISTA PAMELA CAMPAGNA	23
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA COM BASE EM MELUCCI	26
FIGURA 3– JOVENS NO PRIMEIRO DIA DO PROCESSO CRIATIVO.....	46
FIGURA 4– JOVENS NO PROCESSO CRIATIVO.....	48
FIGURA 5– JOVENS NO PROCESSO CRIATIVO.....	49
FIGURA 6– JOVENS NO PROCESSO CRIATIVO.....	49
FIGURA 7– OBJETO DE CENA	51
FIGURA 8 – FREQUÊNCIA A ATIVIDADES DE LAZER, CULTURA E PASSEIOS	87
FIGURA 9– ENTRADA DO PLUGMINAS	56
FIGURA 10– ESPAÇO INTERNO DO PLUGMINAS	56
FIGURA 11– TENDA DO CIRCO DO NÚCLEO VALORES DE MINAS	57
FIGURA 12– ESTUDANTES EM AULA NO TABLADO DA DANÇA	57
FIGURA 13– ESPETÁCULO “SEMPRE ALEGRE, MIGUIIM” DE 2008	61
FIGURA 14– ESPETÁCULO “METRÓPOLE” DE 2009	61
FIGURA 15– ESPETÁCULO “ZANZAR” DE 2014	62
FIGURA 16– ESPETÁCULO “INSUBMISSAS” DE 2018.....	62
FIGURA 17 – OCUPAÇÕES DE 2015 NO VALORES DE MINAS	66
FIGURA 18– O LEVANTAR DAS MÃOS PARA O SILÊNCIO	105
FIGURA 19 – MATERIAL HISTORIOGRÁFICO DO PROGRAMA VALORES DE MINAS DESCARTADO NO LIXO.....	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– ORGANIZAÇÃO DRAMATÚRGICA DA PEÇA: ORDEM DAS CENAS.....	50
QUADRO 2– SEGMENTOS E PROPOSTAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS DOS CURSOS LIVRES DO VALORES DE MINAS	59
QUADRO 3– ETAPAS E COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO TÉCNICO EM TEATRO CICALT – SEE MG.....	68
QUADRO 4 – AUTODECLARAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDMG	.....	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
BH	.....	Belo Horizonte
Cefart	.....	Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado
Cemig	.....	Companhia Energética de Minas Gerais
Cicalt	.....	Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias
Copasa	.....	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
EBA	.....	Escola de Belas Artes
FaE	.....	Faculdade de Educação
Febem	.....	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Fundeb	.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ICSM	.....	Instituto Cultural Sérgio Magnani
UFMG	.....	Universidade Federal de Minas Gerais
Oscip	.....	Organização da sociedade civil de interesse público
Pibid	.....	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	.....	Projeto Político Pedagógico
ProUni	.....	Programa Universidade para Todos
PSDB	.....	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	.....	Partido dos Trabalhadores
Reuni	.....	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sebrae	.....	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	.....	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Senac	.....	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Servas	.....	Serviço Voluntário de Assistência Social
TU	.....	Teatro Universitário da UFMG

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Sobre o caminho até aqui e as motivações da investigação	13
1.2	Apresentação das seções	17
1.3	Estruturando as bases da investigação: breves reflexões teóricas	17
1.3.1	<i>Construindo novos olhares: a socialização e a Sociologia do Indivíduo</i>	18
1.3.2	<i>As juventudes e as dimensões da identidade</i>	24
1.3.3	<i>Arte e arte-educação como espaços de experiência e construção de sentidos</i>	29
1.3.4	<i>As especificidades do fazer teatral</i>	35
1.4	O caminho metodológico: da arquitetura ao processo percorrido	38
1.5	Escutando diferentes vozes nas entrevistas narrativas	42
1.6	O processo criativo em teatro: ampliando os espaços metodológicos	43
1.7	A peça teatral como possibilidade na pesquisa acadêmica	49
1.8	A análise dos dados	52
2	O VALORES DE MINAS - CICALT: BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	54
2.1	O cenário de alterações	64
3	OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA	73
3.1	Cada jovem tem sua história: caracterização dos sujeitos da pesquisa	73
3.2	Elementos do pertencimento social	76
3.3	A entrada no Valores de Minas - Cicalt	92
4	SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS EXPERIÊNCIAS NO VALORES DE MINAS – CICALT	95
4.1	Dimensões do ensino do teatro	95
4.1.1	<i>“Depois de começar a fazer teatro, entrar no metrô é diferente”: o saber corporal</i>	95
4.1.2	<i>“Olha o que eu aprendi hoje”: saberes diversos da arte da cena teatral</i>	99
4.1.3	<i>Palco da cidadania: marcas de uma educação na perspectiva da formação humana</i>	100
4.2	O coletivo entra em cena	103
4.2.1	<i>“Assembleia era aula”: princípios democráticos no cotidiano do Valores de Minas - Cicalt</i>	103
4.2.2	<i>“São amigos que eu vou levar pra vida toda”: laços e relações cultivadas</i>	105
4.3	Teatro que impulsiona: pensamento, criação e participação	112
4.3.1	<i>Sementes problematizadoras: teor político de apresentações e espetáculos</i>	112
4.3.2	<i>Conhecer e apropriar-se da cidade: “A gente pode estar ali”</i>	115
4.4	O encontro consigo por meio do teatro	118

4.4.1	<i>“Mas eu era outra pessoa”</i> : mudanças percebidas em si.....	119
4.4.2	<i>“É porque a gente é preto!”</i> : processos de reflexão e identificação racial.....	121
4.5	Relações institucionais e desafios no percurso formativo	126
4.6	Entre sonhos e planos: construção dos projetos de vida	138
5	TEATRO E VIDA: ENTRELAÇAMENTOS EM BUSCA DE UM POSSÍVEL ARREIMATE.....	148
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
	ANEXO A – ROTEIRO DA PEÇA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA – TEATRO QUE FICA.....	163

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo buscar compreender os sentidos atribuídos por jovens às experiências artístico-pedagógicas em teatro vivenciadas no Valores de Minas - Cicalt (Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia), e, assim, identificar possíveis repercussões da formação teatral nas suas vivências, na sua subjetividade, nas dimensões das suas identidades e nos seus projetos de vida.

1.1 Sobre o caminho até aqui e as motivações da investigação

O interesse em desenvolver esta pesquisa vem primeiramente da minha própria relação com o teatro e do entendimento de que ele contribuiu para a minha formação como pessoa. Durante minha trajetória escolar, me sentia incomodada com o ambiente da escola que frequentei, tinha dificuldades em me adaptar e não me identificava com os processos educativos ali propostos de maneira geral. Diante dessa situação, buscava sempre me envolver em atividades fora da escola, com as quais pudesse sentir maior afinidade. Assim, aos 12 anos, comecei a fazer aulas de teatro em um curso livre e logo percebi que ali havia algo que eu nunca havia experimentado: eu me sentia pertencente.

O teatro me apresentou um espaço onde eu era ouvida e respeitada, e ousar dizer, foi quando eu me vi pela primeira vez como sujeito. Ao longo do tempo, participando das aulas e de peças amadoras, fui percebendo em mim novos modos de ser e agir que eu própria moldava. As mãos no barro eram as minhas e eu era o barro. A autonomia, a desinibição, o início da compreensão de uma identidade própria, maior facilidade para socializar-me e posicionar-me são elementos cujo desenvolvimento atribuo à minha prática teatral. Penso que o teatro me ajudou a perceber a mim mesma – habilidades, limitações e desejos – e, a partir do movimento de autorreconhecimento, a habitar e me relacionar com o mundo; me deu bases para a minha construção como sujeito.

No teatro, o processo pessoal veio junto do profissional. Identificada em tantas dimensões com essa área, decidi cursar a graduação em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Curso Técnico Profissionalizante do Teatro Universitário (TU) da mesma instituição. Entre as possibilidades que o curso de graduação apresentou, optei pela habilitação da licenciatura e, assim, adentrei no campo da educação elaborando meus primeiros olhares como educadora. Entre os estágios obrigatórios do curso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e as experiências já como professora, pude ter contato com diferentes estudantes, escolas, realidades e territórios. A maior parte

dessas experiências se deu no contexto da educação básica, no ensino fundamental ou médio, na disciplina de artes ou de teatro especificamente.

De uma maneira geral, nas escolas de educação básica em que trabalhei, tanto públicas como privadas, sentia um desconforto semelhante ao que sentia na minha própria trajetória escolar. Conferi esse sentimento à concepção de que os saberes tradicionalmente ensinados nas escolas estavam muitas vezes desconectados dos saberes da vida, quase sempre sem levar em conta as dimensões sociais e subjetivas das/os estudantes. Além disso, a arte no ambiente escolar tende a ter papel secundário, outro aspecto que trazia tensões e ansiedades para a minha prática docente. Comecei a esboçar possíveis alternativas para lidar com essas angústias enquanto ia descobrindo e desenhando a minha forma particular de ser educadora – um processo que nunca cessa. Entre acertos e erros que construíram e têm construído minha aprendizagem como profissional da educação, foi ficando mais evidente para mim o tipo de abordagem de ensino com a qual me sinto identificada. Desejava trabalhar em espaços em que a formação artística e teatral fosse central e em que conceitos como liberdade e autonomia fossem chave para os processos de ensino focados nos sujeitos educandos.

Assim, em 2017, tive a oportunidade, pela primeira vez, de fazer parte do corpo docente, como professora de teatro, do programa Valores de Minas - Cicalt, uma instituição que possuía essa característica que buscava. Ali, como professora, alguns elementos chamaram a minha atenção pela especificidade do fazer que aquele lugar abarcava: o espaço físico com diversas salas adequadas para cada área artística, as formas de relação horizontais entre estudantes e educadoras/es, o corpo docente composto por professoras/es-artistas, por exemplo. Mas algo teve ainda mais destaque para mim: as/os jovens estudantes. A presença daquelas/es jovens irradiava; percebia nelas/es autenticidade, engajamento político, organização coletiva e facilidade de expressão. Esses aspectos observados nas/os jovens revelam condições que, segundo Dayrell e Carrano (2014), podem estar relacionadas diretamente com seu processo educativo e formativo, no qual aprendem valores democráticos importantes para a vida como cidadãos e em comunidade. Assim, surgiram algumas indagações: As/os jovens já possuíam essas características antes da entrada no Valores de Minas - Cicalt? A formação artística e a experiência teatral teriam alguma relação com o desenvolvimento de tais aspectos ou aprimoramento deles? Qual seria o papel da arte na formação dessas/es jovens? Quais relações estabelecem com o teatro como sujeitos individuais e coletivos?

O desejo de me aprofundar nessas questões sobre a juventude em contato com o teatro foi o que me motivou a buscar o mestrado. Desse modo, no ano seguinte, em 2018, as

perguntas que rechearam minha cabeça no ano anterior se transformaram de fato em pesquisa, quando fui aprovada no processo de seleção da pós-graduação da Faculdade de Educação (FaE). Ali, o contato com um olhar sociológico provocou-me a refletir de forma mais aprofundada sobre como os elementos de caráter social, econômico, racial, cultural e de gênero, entre outros, estão intimamente ligados à educação – o curso ajudou-me a ampliar a compreensão sobre os processos educativos. Tentando traçar novos destinos para minha prática como professora e pesquisadora, descobri ali novas formas de pensar o teatro e, com as contribuições da sociologia, fiz e refiz elaborações, construí e desconstruí concepções. Este trabalho revela a relação que consegui tecer entre a educação, o teatro e, claro, a vida a partir dessas novas compreensões.

Entre diferentes estudos com os quais tive contato, parte dessa trajetória se ancorou sobre aqueles acerca das juventudes e sua relação com a arte, assunto central nesta investigação. Sob coordenação de Sposito, em 2009, foi publicado um Estado da Arte, que analisou a produção acadêmica sobre a juventude nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social entre os anos 1999 e 2006 (SPOSITO, 2009). Nessa publicação, segundo Dayrell et al. (2009), uma novidade considerável entre pesquisas analisadas foram estudos que se centraram nas culturas juvenis e na discussão sobre as identidades de jovens. Em muitos desses textos, o foco da pesquisa são grupos e movimentos artísticos formados em centros urbanos e seus efeitos e sentidos para as juventudes¹. Com base nesses trabalhos, podemos afirmar que a cultura e a arte têm se mostrado como espaços de socialização propícios para jovens encontrarem experiências que valorizam seus saberes e cultura própria, positivam suas identidades, permitindo um movimento de construção e afirmação de si perante a sociedade, culminando em um processo de formação humana e social – especialmente para jovens de camadas populares. A presente pesquisa dialoga com essas constatações na medida em que apontam as propriedades educativas da prática artística para jovens, mas os grupos e movimentos artísticos urbanos abordados diferem do espaço que nossa pesquisa investigou, pois se configura como uma instituição de ensino de arte. Nesse sentido, procuramos analisar como a experiência no Valores de Minas - Cicalt – que, além de artística tem também cunho pedagógico – se instaura e se relaciona com os universos juvenis.

Assim, buscamos uma aproximação do âmbito da arte-educação, no qual se encaixa o campo desta pesquisa e verificamos também o que as investigações nessa linha têm apontado. Ainda no Estado da Arte de 2009, no tema “Juventude e escola”, foram encontrados 188

¹ Como, por exemplo, nas pesquisas de Sepúlveda (2017) e Silva (2018).

estudos, dos quais 35 faziam parte do subtema “Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos”, entre os quais foram encontradas apenas cinco dissertações que analisaram determinados projetos pedagógicos em arte-educação – somente um deles em teatro – buscando compreender a relevância e a capacidade transformadora da arte na formação de estudantes, abordando aspectos como a influência dela nos seus processos identitários, na sociabilidade e no desenvolvimento da criatividade. As constatações dessas pesquisas se aproximam da forma como abordamos aqui a dimensão social e educativa da arte em âmbito pedagógico, mas chamou a atenção o número reduzido de trabalhos acerca do teatro.

Assim, na tentativa de realizar um levantamento de estudos mais recentes dessa natureza, especificamente no viés teatral², encontramos nas áreas de Artes Cênicas, Ciências Sociais, Psicologia e Educação as pesquisas de Carneiro (2020), E. Machado (2017), Silva (2016), Zonta (2009) e Viganó (2006), que, apesar de possuírem diferentes delineamentos, apresentaram em comum uma visão sobre o teatro como possibilidade de uma formação mais ampla, em nível social e humano. Carneiro (2020), Silva (2016) e Viganó (2006) investigaram o fazer teatral em organizações não governamentais e constataram pontos semelhantes no que diz respeito ao teatro como espaço de construção de cidadania e formação integral do sujeito. Zonta (2009) analisou sentidos atribuídos por estudantes a um curso livre de teatro, destacando efeitos positivos da prática em suas subjetividades. Já E. Machado (2017) pautou a sua pesquisa em como a formação teatral de maneira mais ampla pode se configurar como espaço de afirmação de identidades de mulheres negras. O número de trabalhos encontrados nos leva a concluir que o processo de produção de sentidos e construção de si de sujeitos envolvidos com o teatro se trata de uma temática ainda pouco explorada.

Dessa forma, apresentando esta pesquisa, ressaltamos a importância de trazer ao meio acadêmico visibilidade para ações que reconhecem as/os jovens como sujeitos de direitos e que buscam desenvolver uma formação humana por meio da arte e do teatro. Analisar e comunicar as repercussões de ações dessa natureza é visibilizar a sua potência e também a necessidade de sua continuidade, ainda mais no contexto de desmonte das ações da educação e da cultura que vivenciamos atualmente. Nessa direção, parece-nos que o campo da presente pesquisa – o Valores de Minas - Cicalt – é um espaço educacional relevante para a arte em Belo Horizonte - MG (BH) e que, de acordo com nossa pesquisa bibliográfica, até então não foi espaço de investigação acadêmica no eixo temático de arte-educação.

² Foram utilizadas as plataformas Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Enfim, é nesse mesclar da minha experiência pessoal e profissional com o teatro e o contexto acadêmico que a presente pesquisa se insere, propondo, portanto, analisar como a socialização vivenciada pelos sujeitos por meio da formação teatral os influenciou, observando-os de forma individualizada para perceber como elaboram sua experiência com o teatro, quais sentidos atribuem a ele, o que dele fica e como ele contribui para sua construção mais ampla como sujeitos sociais. Afinal, como a formação teatral ecoa nas e nos jovens? O que o teatro, com suas especificidades enquanto linguagem artística e experiência formativa, provocou nesses indivíduos? Em que medida faz parte de suas visões de mundo e identidades?

1.2 Apresentação das seções

Buscando uma organização do presente trabalho, ainda na seção da introdução, apresentamos as reflexões teóricas que sustentam o objeto de pesquisa e os caminhos metodológicos traçados e percorridos.

Na segunda seção, expusemos um breve histórico do Valores de Minas - Cicalt e suas mudanças ao longo do tempo.

Na terceira seção, apresentamos uma caracterização dos sujeitos pesquisados analisando aspectos sociais, especialmente de sua trajetória anterior à formação em teatro, compartilhados por cada jovem em entrevista.

Na quarta seção, identificamos e analisamos os múltiplos sentidos que as/os jovens pesquisadas/os atribuíram à sua formação teatral, evidenciando diferentes dimensões educativas dessa experiência artístico-pedagógica, além de desafios encontrados nesse percurso.

Por fim, nas considerações finais, procuramos sintetizar os resultados da pesquisa, demonstrando os sentidos atribuídos ao fazer teatral no Valores de Minas - Cicalt pelos sujeitos pesquisados e os efeitos que as experiências com e no teatro desencadearam nas suas vivências.

1.3 Estruturando as bases da investigação: breves reflexões teóricas

Na minha trajetória como estudante – no ensino básico e na graduação –, não estive próxima ao campo da Sociologia e da Sociologia da Educação, contexto que se modificou ao adentrar no programa de pós-graduação da FaE, pois ali mergulhei em um intenso processo de vivências e pude constatar como o olhar sociológico pode contribuir para a observação dos

fenômenos da educação. Realço que esse mergulho não se deu só a partir das leituras, reuniões de orientação e discussões nas disciplinas, mas também na convivência com as colegas e suas pesquisas, nos encontros do Observatório da Juventude³ e nas conversas de corredor. Tendo a minha formação inicial em Teatro, friso a importância do contato com as teorias sociológicas, que agregaram camadas de sentido e compreensão sobre fenômenos que passei a observar de maneira diferente.

Portanto, aqui, apresentamos uma elaboração própria dos principais conceitos e reflexões teóricas que sustentam o objeto desta pesquisa. Fazemos considerações acerca do conceito de socialização e como ele se modificou ao longo do tempo, reverberando nas reflexões sobre os processos de construção de identidade. Associadamente, o esforço de compreender os processos identitários de maneira singular nos aproxima de princípios da Sociologia do Indivíduo, já que as/os jovens integrantes da pesquisa são consideradas/os como sujeitos que constroem seus processos identitários. Por fim, o direcionamento do olhar para as experiências individuais de socialização e construção de identidades das/os jovens se dá também em um contexto específico: a formação artística em teatro. A seguir, procederemos ao delineamento dos aportes teóricos relacionando-os com as questões específicas da pesquisa proposta.

1.3.1 Construindo novos olhares: a socialização e a Sociologia do Indivíduo

As teorias clássicas da Sociologia da Educação defendiam, genericamente, que o processo educacional era baseado na transmissão dos códigos sociais às crianças e jovens, sendo considerado satisfatório quando o indivíduo demonstrava identificação com os valores sociais passados (SETTON, 2016). Um dos principais nomes dessa abordagem foi Émile Durkheim (1858-1917), para quem a socialização seria a internalização dos modos sociais pelos indivíduos, que, comprometidos com o ideal público, formariam uma sociedade coesa, integrada e preparada para buscar a concretização dos planos da modernidade do século XX.

A escola e a família eram os principais espaços de socialização, junto com a religião, responsáveis por orientar os indivíduos. Além de conteúdos instrumentais, essas instituições abordavam valores morais, moldavam as personalidades das novas gerações – a família em um âmbito doméstico e a escola em um âmbito público, porém reforçando os mesmos princípios sociais (SETTON, 2016). Segundo Durkheim (1973), o nível de passividade do

³ O Observatório da Juventude da UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão da FaE que focaliza suas diferentes ações em questões acerca no universo juvenil.

indivíduo poderia ser alto nesse processo, já que não possuía autonomia para participar dinamicamente dele. Ele tendia a ser condicionado à organização coletiva, em um equilíbrio no qual o seu interior corresponderia ao ditado pelo exterior. Ou seja:

Nessa dinâmica de “interiorização do social”, impetrada pelo processo de socialização, formam-se sujeitos que satisfazem às expectativas societárias. Nessa perspectiva, há evidente correspondência entre ator e sistema. Os indivíduos estão continuamente compelidos à ordem social. Em outras palavras, há pouco ou nenhum espaço para que os sujeitos se construam por escolhas autônomas e distantes das imposições institucionais. (REIS, 2013, p. 23)

Para Durkheim (1973), o indivíduo seria como uma “tábula rasa”, que deveria ser preenchida ao chegar ao mundo; para tanto, as gerações maduras transmitiam às gerações jovens os códigos e estatutos morais, físicos e intelectuais por meio da educação, configurando uma socialização metódica das novas gerações, pautada essencialmente nos âmbitos familiar e escolar.

A noção de socialização veio se modificando a partir das transformações sociais, gerando novas leituras sociológicas. Nos anos 1960, Peter Berger e Thomas Luckman apud Reis (2013) definiram o conceito baseando-o em dois momentos marcados temporalmente: a socialização primária e a secundária. Na socialização primária, o indivíduo, ainda criança, incorporaria os modos e códigos sociais em contato com instituições como a família e a escola. Já na socialização secundária, o indivíduo com mais idade alargaria as situações sociais em que se inseria, ampliando suas experiências e vivências, possibilitando reelaborar os conteúdos sociais assimilados anteriormente.

Segundo Reis (2013), tal formulação contribuiu para ampliar o olhar sociológico para outros espaços socializadores, nos quais os indivíduos não estariam apenas condicionados aos códigos normativos, mas também poderiam, a partir de determinada autonomia, desenvolver singularidades. A nova compreensão acerca da socialização traz contribuições ao encará-la como um processo mais aberto e complexo, menos linear e mais dinâmico, o qual ocorre a partir das experiências do indivíduo em diferentes espaços sociais (REIS, 2013).

Destarte, com as transformações que foram se aprofundando na sociedade ocidental a partir dos anos 60, a ideia de singularidade dos indivíduos despontou no campo sociológico com mais relevância, pontuando a ampliação crescente das possibilidades de escolhas individuais, apontando para um exercício de autonomia nas relações com os outros e com o entorno, podendo o indivíduo também discordar e questionar os contextos nos quais se envolve, complexificando ainda mais os processos de socialização (REIS, 2013).

Assim, novas maneiras de ler as dinâmicas sociais vão se estabelecendo com o passar dos anos, principalmente a partir dos anos 80. Essa nova tendência do pensamento sociológico “revelou-se particularmente marcada pela superação gradativa da oposição sociedade e indivíduo” (SETTON, 2016, p. 18), a qual podemos visualizar no afastamento progressivo e continuado entre a harmonia das práticas dos indivíduos e dos espaços institucionais dos quais participam (SETTON, 2005). Em outras palavras, identificou-se que o indivíduo teceria sua socialização de forma mais ampla e não atrelada exclusivamente aos contextos institucionais e, tensionando a sua relação com esses contextos, não era mais apenas o resultado de uma reprodução de códigos sociais tradicionalmente transmitidos. Nesse sentido, a construção identitária também passou a ser observada de maneira mais múltipla, como veremos adiante.

É importante lembrar que, especialmente a partir dos anos 70, vivenciamos uma forte transformação no meio sociocultural devido ao desenvolvimento de um mercado de bens simbólicos (SETTON, 2005). Esse mercado se refere principalmente ao surgimento da cultura de massa como plataforma, não apenas de venda e consumo de mercadorias de grande alcance em meio à população, mas de divulgação e estímulo de práticas, usos, condutas e estilos que, a partir do que representariam essas mercadorias em nível simbólico, configuram um universo de intenso caráter socializador. A família, a escola e a igreja, entre outros, vão deixando de ser os principais responsáveis pelo processo de socialização dos indivíduos, compartilhando, então, uma responsabilidade pedagógica que influenciará nas maneiras de se construir identidades (SETTON, 2005).

O fenômeno da cultura de massa, responsável pela circulação de informações, favorecido pela fragilidade das instituições tradicionais de educação, constrói um ambiente favorável à difusão de valores e padrões de conduta diversificados e por vezes heterogêneos. Nesse contexto, aponta para uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais. Ao contrário, essa nova configuração cultural alerta para outras modalidades educativas, circunstanciando a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade. E é nesse quadro que a nova ordem cultural impõe um impacto ao processo de construção da identidade e da subjetividade do indivíduo nas formações sociais atuais (SETTON, 2005, p. 347).

É neste cenário que surge a perspectiva nomeada de Sociologias do Indivíduo (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012). Martuccelli (2013) afirma que, ao longo das últimas décadas, as posições sociais deixaram de ser a chave analítica exclusiva para a compreensão das questões sociais. Ele justifica sua constatação afirmando que os processos de socialização se pluralizaram e se intensificaram, e, assim, as orientações culturais tradicionalmente

construídas se dissolvem para dar espaço a cada vez mais múltiplos e novos olhares sobre modos de pensar e fazer cultura. Nesse processo, o poder de coerção das estruturas sociais já não é tão incisivo sobre os indivíduos. Assim, estes singularizam as suas vivências e ações, e, logo, suas formas de constituição. Um indivíduo moderno tem mais “eus” sociais e, como consequência, conta com um leque mais amplo de possibilidades para se definir (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012).

Segundo os autores, “de nada serve observar os grandes processos sociais se é incapaz de compreender a vida das pessoas: a forma como vivem, lutam e afrontam o mundo” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012, p. 11, tradução minha). Porém, apesar do deslocamento do olhar sociológico para o indivíduo, Martucelli e Singly (2012) reiteram que o indivíduo não está fora do jogo social; pelo contrário, o processo de singularização é um fenômeno da modernidade, resultante das relações sócio-históricas. Homens, mulheres e jovens modernos são impelidos a se engajar biograficamente para responder às incongruências históricas da sociedade moderna. Isto é, “os riscos e as contradições são socialmente produzidos, mas o dever de enfrentá-los é individualizado” (REIS, 2013, p. 29).

Lahire (2004) apresenta uma proposta que também se enquadra na perspectiva da Sociologia em escala individual. Segundo o autor, estudar “o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (LAHIRE, 2005, p. 14). Para ele, os sujeitos são resultado de múltiplas e diferentes socializações e experiências que acontecem simultaneamente, que vão se acumulando e podem ou não conviver harmoniosamente; assim, considera que o sujeito contemporâneo é composto por dobraduras. As dobraduras são definidas por Lahire (2004) como configurações que são constituídas socialmente e influenciam o sujeito em suas ações em maior ou menor grau. Ou seja, o sujeito não desenvolve um “centro de comando” único que influencia seu comportamento social, mas esquemas plurais que vão sendo constituídos em contextos variados e que são inseparáveis.

Utilizando a noção de *habitus* de disposições híbridas, considerada um avanço a partir dos estudos de Pierre Bourdieu (1930-2002), o autor explica o processo de socialização e formação das identidades do sujeito moderno, que “não é simplesmente plural nem simplesmente incoerente” (SETTON, 2016, p. 54). Em outras palavras, o patrimônio individual de disposições (LAHIRE, 2005) é um conjunto de esquemas produzidos socialmente de forma heterogênea, que, no entanto, não fazem do indivíduo contemporâneo um ser fragmentado, estilhaçado e sem coesão em sua constituição, mas composto por

disposições híbridas. Apesar de ser feito de “vários pedaços”, o indivíduo é “inteiro” e sua pluralidade em experiências sociais marca sua singularidade.

Apesar de encontrarmos pontos de divergência entre Martuccelli, Singly e Lahire acerca das Sociologias do Indivíduo, todos eles concordam que o interesse em observar a dimensão individual em estudos contemporâneos é legítimo e se sustenta no esforço de “não negligenciar as bases individuais do mundo social” (LAHIRE, 2005, p. 35), já que “o estudo da sociedade contemporânea é inseparável da análise do imperativo social que força os indivíduos a se tornarem indivíduos” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012, p. 35, tradução minha). Dito de outra maneira, se a sociedade apresenta dinâmicas intensas de individualização, é importante focar no modo como se dão esses processos e enaltecer que a dimensão do coletivo está presente na produção do individual.

Assim, fundamentamo-nos em tais leituras sociológicas – que permitem abordar a socialização atual como um processo tão múltiplo e singular que tende a se diferenciar de indivíduo para indivíduo – e em princípios das Sociologias do Indivíduo para desenhar uma investigação que foca na individualidade de cada sujeito pesquisado. Muitas pesquisas sociais têm privilegiado a análise dos indivíduos, mas sempre analisando quais elementos das dinâmicas sociais estão presentes nesses indivíduos e como eles se inserem e lidam com a dinâmica social. Assim, a presente pesquisa procurou identificar o que existiu em comum nas experiências de formação teatral das/os jovens pesquisadas/os, mas atentando sempre para o que era também divergente, que demonstrava sua unicidade. Afinal, o que há da coletividade teatral no indivíduo e como ele manifesta sua singularidade nesse meio?

Como já iniciamos a discutir anteriormente, o conceito de socialização se ampliou epistemologicamente no decorrer dos anos e hoje se afasta de “uma noção de integração explicitamente vinculada a uma tradição sociológica para ser vista de modo mais abrangente, como um processo construído coletiva e individualmente, e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo” (SETTON, 2016, p. 15). Isto é, a socialização deixa de ser vista como apenas um processo de inserção do indivíduo na sociedade e ganha um caráter mais plural e relacional. A socialização

é uma ação social vivida por uma dinâmica processual, com base na reciprocidade de mensagem e bens simbólicos entre agências e agentes socializadores, que envolve simultaneamente todos os indivíduos com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social (SETTON, 2016, p. 32)

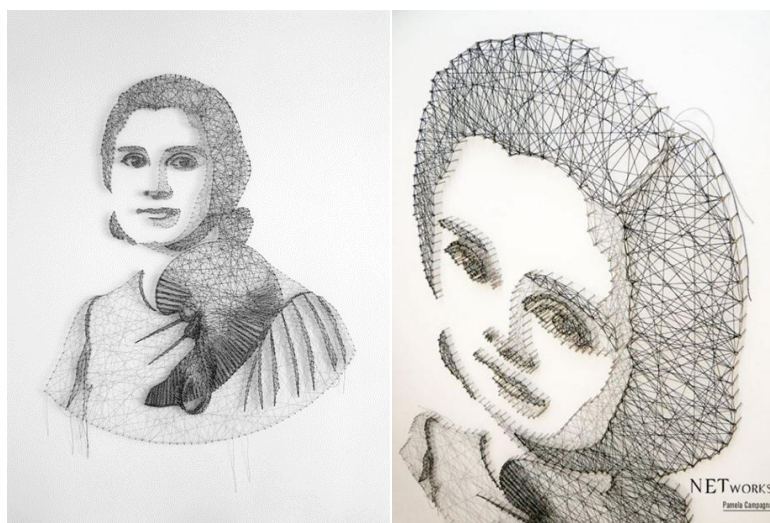
Dessa maneira, a noção sobre socialização exposta por Setton coaduna com a perspectiva da Sociologia do Indivíduo, ou seja, entende que o indivíduo contemporâneo

atravessa variadas situações e experiências sociais que lhe formam, que lhe educam num sentido mais amplo. Vale dizer também que Setton (2016) apresenta a socialização como *fato social total*, conceito fundado por Marcel Mauss que corresponde a um fenômeno que exerce influência em toda a sociedade, em todas suas esferas. Destarte, é relevante observar a socialização escolar não desagregada de outros ambientes sociais – o indivíduo que frequenta e se forma na escola está frequentando e se formando também em outros espaços sociais.

Nesta investigação, por exemplo, o foco pousou sobre as relações entre a formação teatral e os sentidos atribuídos a ela por jovens estudantes. Nesse sentido, ao produzir as análises, nos lembramos a todo o momento que o teatro não se configurava como único espaço de socialização dos sujeitos pesquisados. Foi preciso levar em conta que cada jovem carrega consigo as referências de outros espaços e relações que se mesclam, misturam e se sobrepõem, elementos que não foram necessariamente analisados aqui, mas devem ser considerados para efeito de transparência e veracidade da investigação.

Em sua tese de doutorado, na qual são investigados os modos de socialização e individuação de jovens de uma periferia urbana na cidade de BH, a professora Juliana Reis (2013) apresenta obras da artista Pamela Campagna como analogia desses processos na contemporaneidade. A artista utiliza linhas para tecer em volta de pregos retratos de pessoas, assim, o resultado final visto nas obras são rostos que se assemelham a redes. Reis afirma que “a produção artística de Pamela manifesta as costuras da vida, a transversalidade da qual somos formados, as redes que, ao mesmo tempo em que tecemos, nos tecem e nos sustentam, nos (re)configuram continuamente como sujeitos singulares”. (REIS, 2013, p. 11).

Figura 1 – Obras da série NETWORKS, da artista Pamela Campagna



Fonte: Campagna, 2012.

Nesse exercício de tecer e ser tecido, o indivíduo vai se construindo a partir de suas diversas experiências de socialização. Na medida em que os elementos de referência social se diversificam e se multiplicam, o nível de escolha do indivíduo aumenta, pois já não está mais impelido a seguir e buscar papéis sociais e identitários verticalmente e institucionalmente atribuídos (SETTON, 2005). A modernidade apresenta um espaço social que permite que o indivíduo mescle as diferentes influências (familiar, escolar, midiática etc.) para formar o seu próprio patrimônio de configurações (LAHIRE, 2005); assim, ele pode ser considerado um ator plural (LAHIRE, 2004), que é resultado de um processo múltiplo de diferentes experiências em diferentes ambientes sociais. A partir da teoria de Lahire, Setton (2005, 2016) afirma que o indivíduo contemporâneo nunca se socializa por completo e se configura como um produto híbrido a partir da troca complexa e dinâmica de símbolos identitários advindos de distintas fontes, havendo uma “negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos” (SETTON, 2005, p. 345).

Assim, a noção de socialização aqui exposta é essencial para esta pesquisa na medida em que ajuda a compreender as formas de convívio e de construção de si de jovens nos tempos atuais. Como já foi dito, esta pesquisa encara a formação teatral como um dos espaços de socialização atravessados pelas/os jovens pesquisadas/os, assim, questionamos: quais sentidos são atribuídos às experiências com e no teatro, considerado como espaço de socialização?

1.3.2 As juventudes e as dimensões da identidade

Como foi visto, a mudança de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna acarretou transformações profundas nas formas de socialização e, se os meios sociais são mais diversos, mais diversas são também as referências e possibilidades para a construção das identidades do indivíduo.

A globalização trouxe efeito pluralizante para as possibilidades de identificação, tornando-as menos fixas, menos unificadas e mais descentradas (HALL, 2001). Hall (2001) aponta o papel do mercado global de cultura de massa nessa nova dinâmica: são mais imagens, produtos e estilos que circulam por todo o mundo, o que, além de alargar as referências identitárias, as torna mais desvinculadas de locais, histórias e costumes, como se flutuassem – é como um imenso “supermercado cultural” (HALL, 2001).

Essa mudança causou o interesse pela discussão sociológica acerca da identidade, pois antigas formas de constituir as identidades foram dando lugar a outras. A mudança foi tal que é possível considerar que vivenciamos um período marcado pela “crise de identidade”

(HALL, 2001), já que a dinâmica moderna fragmenta e desloca os referenciais que antes ancoravam os lugares sociais dos indivíduos. O fenômeno pode ser observado a partir das suas consequências negativas, pois é certamente perturbadora a concepção da identidade moderna (Idem); porém existem características positivas nessa mudança: o desenvolvimento de novas articulações sociais que resultam em novas identidades e novos sujeitos.

Para Melucci (2004), a identidade é antes de tudo uma capacidade autônoma de percepção de si e exige autorreflexão. A dinâmica plural de socialização e de intensa circulação de informações e bens simbólicos acarreta no indivíduo contemporâneo uma nova percepção sobre ele mesmo, sobre as relações e sobre o que o cerca – o conhecimento individual sobre o mundo aumenta – o que expande a sua capacidade interpretativa e reflexiva (SETTON, 2005). Embora mergulhado em um universo social diverso, é o indivíduo que guarda em si a aptidão de articular, dialogar e combinar as referências para se constituir. O indivíduo no seu processo de construção social e na construção de sua identidade não é passivo, mas ativo, assumindo uma postura reflexiva, que interpreta, julga, seleciona, questiona etc. (SETTON, 2016).

Giddens, que estuda a influência da modernidade sobre os modos de existência dos sujeitos contemporâneos, também traz elementos sobre a noção de reflexividade, que, em sua abordagem sociológica, se define como

[...] um mecanismo cognoscitivo que permite que o agente não somente reflita sobre as regras internalizadas, mas, também, as ressignifique no âmbito subjetivo e, desse modo, a longo prazo, provoque mudanças sociais através de suas práticas cotidianas. O agente não é um mero autômato, para Giddens (2009); não é um receptor passivo da coerção estrutural. Sobretudo, é um indivíduo capaz de refletir, repensar, interpretar e reinventar suas próprias ações no âmbito de dada afirmação estrutural. (PEREIRA, 2011, p. 79)

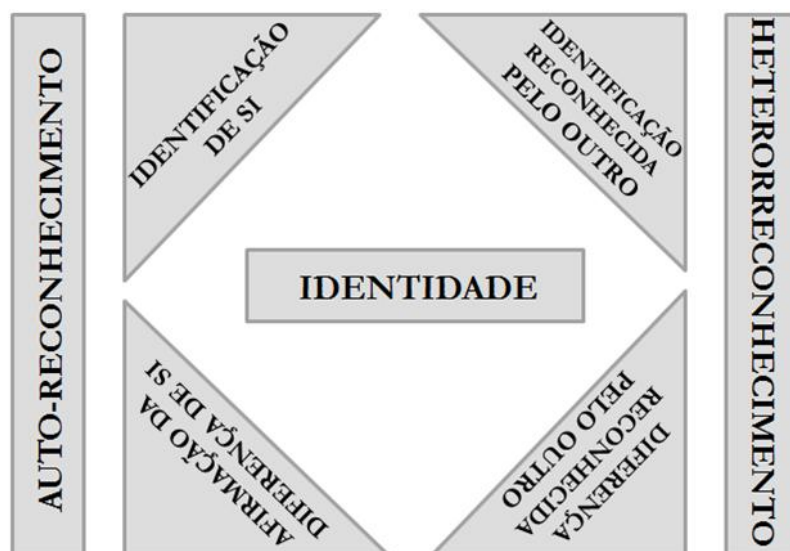
Nessa direção, para Giddens (2002), os indivíduos estão, de certa forma, conscientes sobre seu processo de constituição como sujeitos e reflexivamente organizando elementos que farão parte de sua identidade. Ou seja, o sujeito tem um grau de autonomia para escolher as formas de se expressar identitariamente e os processos sociais da modernidade exigem isso de nós. Vivenciamos um processo ativo e contínuo de volta a nós mesmos para a construção de uma autoidentidade que envolve elementos objetivos e subjetivos.

Dessa forma, podemos afirmar que a construção identitária contemporânea tem como um de seus pilares a reflexividade do indivíduo inscrito nesse fenômeno, contudo, não é solitariamente que se vive esse processo. Indivíduo e sistema exercem um movimento constitutivo em reciprocidade, então, seria “impossível separar, de modo rígido, os aspectos

individuais e os aspectos relacionais e sociais da identidade” (MELUCCI, 2004, p. 45). A tomada de consciência de si só é possível para o sujeito em relação com outros, então, se a identidade se tornou um produto social, qual seria o papel do outro nesse processo?

Para Melucci (2004), a identidade se constitui em duas dimensões, o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento e, dentro delas, localizamos ainda quatro polos: a identificação de si, a identificação de si reconhecida pelo outro, a afirmação da diferença de si e o reconhecimento da diferença de si pelo outro. Dessa forma, a identidade se constrói por mim, para mim, pelo outro e para o outro em uma dinâmica de constante negociação de elementos que podem ser agregados. Definimo-nos, assim, permanecendo nós mesmos e nos diferenciando dos outros (MELUCCI, 2004), na expectativa de que nossa identificação e afirmação de diferenças sejam reconhecidas, mas também nos atentando aos retornos sobre elas advindos dos grupos sociais em que nos inserimos. A seguir apresentamos uma representação gráfica desse processo, levando em conta suas dimensões e polos apontados por Melucci (2004).

Figura 2 – Representação gráfica do processo de construção identitária com base em Melucci



Fonte: Elaborada pela autora.

Outro elemento caracterizador da identidade contemporânea é a sua impermanência e inacabamento, pois está sempre em processo de construção e é capaz de incorporar novos elementos. Hall e Melucci concordam com esse ponto ao afirmarem que o termo identidade poderia ser substituído por “identificação” (HALL, 2001, p. 38-39) ou “identização” (MELUCCI, 2004, p. 47-48), já que estes trazem conotação de continuidade. A identidade é

como uma “celebração móvel” (HALL, 2001, p. 13), na qual não há fixação estática e definitiva; dinamicamente somos, nos tornamos, deixamos de ser.

A relevância da dimensão reflexiva no processo de construção de identidades e o poder da arte e do teatro de amplificar nossa relação com a subjetividade, as emoções e as sensações (DUARTE JUNIOR, 1994) conduzem a questionar: quais efeitos o contato e a experiência com ele poderiam trazer para jovens estudantes? Em que medida o teatro – como linguagem artística e prática pedagógica – poderia contribuir para estabelecer o contato de jovens consigo mesmas/os em um processo de reflexão e construção de si?

Sendo jovens os sujeitos pesquisados na presente pesquisa, nos remetemos também ao processo de construção de identidades desse grupo específico. Assim, o que estamos entendendo como juventude?

O princípio que nos orienta no que diz respeito à noção de juventude é o de que esta não é simplesmente uma transição, uma fase ou uma passagem – é um momento definido, mas não se reduz a ele (CARRANO, 2000; DAYRELL; CARRANO, 2014). Dessa forma compreendemos que juventude é uma fase da vida que possui uma importância em si mesma. Dayrell (2007) afirma que a juventude é uma categoria social construída de acordo com o tempo histórico, o meio social e as orientações culturais com que dialoga. Caracterizada pela diversidade, a juventude não poderia ser vivenciada de forma única por diferentes sujeitos; assim, o autor propõe o uso da palavra no plural - juventudes - como uma tentativa de abarcar as múltiplas possibilidades de ser jovem em tempos atuais. Ao mesmo tempo, é uma categoria dinâmica, “não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Mesmo que as maneiras de vivenciar a juventude sejam múltiplas, existem características que tendem a ser comuns à maioria dos jovens: é um momento de descobrimentos, experimentações de si e de possibilidades e de exercício da autonomia. Dayrell e Carrano (2014) afirmam que a etapa da juventude é fundamental e propícia para construção de identidades. A/o jovem tende a buscar responder perguntas como: quem eu sou? Para onde eu vou? – que estão diretamente relacionadas à construção de si e de um projeto de vida. Nesse caminho, muitas/os jovens se aventuram socialmente e, de forma reflexiva, elaboram formas singulares de ser e habitar o mundo.

Posto isto, todas as características do processo de construção de identidades explanadas anteriormente tendem a estar presentes na juventude de forma mais intensa: pluralidade, reflexividade, mobilidade. São as/os jovens que mais absorvem as consequências

da ampliação de circulação de informações da dinâmica da indústria cultural, pois são as/os principais receptores dos bens simbólicos produzidos por ela, assim, são ampliados estímulos, possibilidades e experiências (DAYRELL; CARRANO, 2014). Nesse contexto, multiplicam-se também as incertezas e a possibilidade de elaboração de projetos de vida e a construção identitária se torna cada vez mais desafiadora.

Pais (2001) apresenta metáforas que ajudam na compreensão dessas dinâmicas na vida da/o jovem. O autor compara as trajetórias juvenis tradicionais a viagens de ônibus, nas quais havia pouca possibilidade de mudança de rota ou destino de acordo com os pertencimentos sociais de cada jovem (classe, gênero, escolaridade etc.), enquanto as trajetórias juvenis contemporâneas se assemelham mais a viagens de carro, nas quais a/o jovem assume a posição de condução e pode escolher seus trajetos em um leque imenso de alternativas. O autor também compara os percursos de jovens a redes de hipertextualidade, caracterizadas por multiplicidade, descentramento, constante construção e sobreposição de elementos – vide obras de Paula Campagna introduzidas na discussão sobre socialização. Se observada a partir da ideia de trajetória, a vida poderia ser entendida como uma única linha, quando, ao contrário, se dá no emaranhado de sobreposição de traços que são as nossas experiências (REIS, 2013). Enfim, a lógica de reversibilidade marca a vida das/dos jovens com descontinuidades, fragmentações e flutuações em movimentos de “vaivém” (PAIS, 2001; DAYRELL; CARRANO, 2014; REIS, 2013), em “trajetórias ioiô” (PAIS, 2001).

É necessário ressaltar que o espaço urbano não é vivenciado da mesma forma por todos. Os bens materiais e simbólicos estão distribuídos desigualmente e isso reflete diretamente nos processos identitários e de elaboração de projetos de vida, especialmente para jovens de camadas populares (CARRANO, 2008). Os espaços de moradia e lazer de jovens pobres, quando comparados a jovens de classe média ou alta, revelam as desiguais condições. Abordar também o aspecto educacional e profissional mostra que as/os jovens pobres enfrentam muito mais incerteza e dificuldade, assumindo funções em condições de trabalho precárias e desprotegidas, muitas vezes na informalidade, o que torna difícil iniciar ou evoluir em uma carreira profissional. Tal realidade foi constatada nas vivências de jovens aqui pesquisadas/os. Dessa maneira, a construção de identidades e alargamento de possibilidades de escolha para um projeto de vida para as/os jovens de camada popular é um desafio que pode resultar em uma consequência cruel, que vai além da carência material: uma desigualdade social que se caracteriza pela privação de jovens pobres a recursos necessários para a sua autorrealização, ou seja, deixam de acessar experiências culturais e de

autoconhecimento que poderiam ser essenciais para sua construção social (DAYRELL, CARRANO, 2014).

Esses diferentes contextos vivenciados por jovens revelam afirmativamente que as juventudes não são somente variadas, mas também fundadas por múltiplas dimensões contextuais que influenciam nas possibilidades da vivência da condição juvenil de cada indivíduo.

Podemos afirmar, enfim, que a identidade não é algo localizado inerente e naturalmente dentro de nós, mas uma construção social, o que se faz em uma relação interdependente com os outros, pautada no autoconhecimento e no heterorreconhecimento. A reflexividade é essencial para os processos identitários, é o que permite que o sujeito interprete e eleja os elementos que irão agregar e compor sua identidade. As identidades são, portanto, múltiplas, mas também contextuais, pois a inserção em determinado espaço ou grupo influencia na percepção de mundo e na percepção de si e do outro de forma específica – cada contexto carrega suas características e símbolos. Os diferentes espaços de socialização – a família, a escola, a mídia, os relacionamentos afetivos, os espaços de sociabilidade e os contextos culturais e religiosos, entre outros – irão possibilitar a construção de diferentes configurações, que, sobrepostas, permitem a constituição de uma identidade complexa, mesclada, inter e multifacetada. Como veremos nas análises acerca dos sentidos atribuídos a experiências teatrais, foi possível identificar algumas dimensões da identidade nas vivências das/os jovens.

O envolvimento em ações coletivas, como a atividade cultural e os movimentos sociais, está diretamente relacionado com a construção das identidades e são férteis elementos de análise para tentar compreendê-la (MELUCCI, 2004). Coadunando com esta ideia, Dayrell (2007) afirma que o universo da cultura tem se mostrado como um importante espaço para a socialização das/dos jovens e que, a partir dela, elas/eles agregam elementos que caracterizam sua identidade e servem de expressão simbólica de si para o meio social em que se inserem.

No contexto da pesquisa levantamos as questões: em que medida as/os jovens pesquisadas/os tiveram acesso à arte e cultura nas suas trajetórias? O que a inserção no teatro significou considerando seus contextos sociais?

1.3.3 Arte e arte-educação como espaços de experiência e construção de sentidos

Discutiremos a seguir sobre a relação entre a juventude e a arte, assunto também relevante para a construção do nosso objeto de pesquisa.

Segundo Feixa (1999), cultura juvenil “se refere à maneira como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos” (FEIXA, 1999, p. 84 - tradução minha). O autor afirma que as culturais juvenis não são estáticas e nem homogêneas; jovens tendem a se influenciar e se identificar com variados estilos que irão se expressar nas preferências estéticas, musicais e formas de comunicar e se relacionar – noção que remete diretamente ao que já foi explanado acerca da socialização e construção identitária.

As culturas juvenis podem ser observadas a partir de dois princípios: condições sociais e imagens culturais. A primeira diz respeito ao conjunto de obrigações e direitos de sujeitos jovens que os definem socialmente, além do seu pertencimento de classe, gênero, raça e territorialidade. A segunda diz respeito aos aparatos ideológicos e simbólicos que jovens agregam e carregam para expressar suas identidades: moda, música, ornamentos corporais etc. Esses princípios ajudam a compreender a condição juvenil na medida em que revelam elementos constituintes da sua dinâmica identitária.

Segundo Pais (2006), as juventudes podem ser observadas por dois pontos de vista: socializações que as tentam ordenar e performatividades coloquiais com as quais se expressam. Pais (2006) se baseia em Deleuze para apontar a primeira perspectiva como "espaço estriado" e a segunda como “espaço liso” - sendo a primeira reveladora do controle e a segunda da espontaneidade vivenciada por jovens. Tradicionalmente, as/os jovens tendiam a se adequar a formas e comportamentos normativos impostos socialmente, porém, hoje em dia, percebemos que as juventudes, por vezes, têm aceitado menos esses enquadramentos e assumido outras formas de expressão (PAIS, 2006).

Dessa forma, “é importante desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam” (PAIS, 2006, p. 13). Como possíveis sensibilidades, espaços de socialização, expressão, afirmação simbólica e tentativa de fuga dos “sistemas cerrados”, o autor cita que jovens vêm experimentando diferentes formas de arte.

Dayrell (2005) analisa também como a juventude oriunda de camadas populares se relaciona com essas formas contemporâneas de fazer música. Segundo o autor, como componentes de grupos de rap e funk, jovens de periferia encontram espaços potentes de socialização, de construção das suas identidades e de valorização de seus saberes e cultura própria. Esse processo positiva suas formas particulares de ser e habitar o mundo e incentiva jovens a assumirem suas individualidades perante a sociedade, ressignificando as formas juvenis na contemporaneidade e quebrando padrões sociais dominantes sobre a juventude.

A partir dessas reflexões sobre o estudo de trabalhos dedicados a compreender a relação entre juventudes e arte, instaurou-se a pergunta: se a prática de atividades artísticas se revela como uma possibilidade de expressão de novos modos de ser jovem, distanciando-os de padrões normativos, como a experiência no Valores de Minas - Cicalt – que, além de artística se propõe formadora –, se instaura e relaciona com os universos juvenis? Em que medida a formação em teatro pode apresentar caminhos antes não vislumbrados pelas/os jovens pesquisadas/os? A socialização permeada pela arte pode contribuir para o processo de construção de identidades positivas, especialmente para jovens de camadas populares? Em que medida contribui ou não para suas escolhas e caminhos profissionais?

Como o campo da pesquisa se trata de um espaço de formação artística, apresentamos as noções de arte-educação em que a pesquisa se sustenta e como o teatro em sua especificidade se acopla a ela.

Para Charlot (2013b), a educação e a arte se aproximam em um objetivo comum: auxiliar-nos a elaborar o que nos circunda no mundo, dando sentido a cada elemento e expressando-os. Porém, elas utilizam diferentes recursos; de um lado, a arte convoca movimento, cor, gestualidade, musicalidade etc. e suas misturas e, do outro, a educação convoca a racionalidade. As sociedades modernas revelam uma separação profunda entre o pensar e o sentir, entre a razão e as emoções (DUARTE JUNIOR, 1994), e uma dessas dimensões é nitidamente mais valorizada.

Com base em Duarte Junior (1994), podemos afirmar que há uma tendência na sociedade moderna na qual a razão teria a capacidade de solucionar tudo e o trabalho é o que nos orienta a todo tempo para a produção de bens. Os recursos naturais são tidos como infinitos para atender ao desenvolvimento capitalista. Haveria uma “hipertrofia da razão”, enquanto murcham as dimensões fundamentais da vida: os valores e as emoções. Esse fenômeno nos leva a afastar o lúdico e o estético; não temos tempo para nos dedicar a eles num sistema de produção que, para se manter crescente, não se preocupa com as necessidades verdadeiramente humanas, mas as substitui por outras, como, por exemplo, comprar um novo tênis, celular ou carro. Segundo Duarte Junior (1994):

[...] hipertrofiando a razão gera-se, dialeticamente, um profundo irracionalismo, na medida em que valores e emoções não possuem canais para serem expressos e se desenvolverem. Assim, a dança a festa, a arte, o ritual são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante. (p. 64)

Diante desse cenário, surgem iniciativas e propostas para modificá-lo com o intuito de trazer as pessoas novamente para perto dos seus valores básicos, por meio da valorização da

criatividade, da liberdade, da beleza e da imaginação (DUARTE JUNIOR, 1994)⁴. A partir disso, o autor apresenta algumas questões: e se as novas gerações fossem educadas de uma forma diferente, para evitar repetir os mesmos erros do focar na “pura razão”? E se o processo educativo já fosse em si lúdico e estético? E se ele abarcasse a criação de sentidos a partir dos pontos de vista das educandas e educandos para além da transmissão de conteúdo racional? Como a arte-educação poderia contribuir nessa dinâmica? Poderia a arte colaborar para uma formação mais plena, na perspectiva da formação humana? Permitimo-nos deixar mover também por essas perguntas ao realizar a presente pesquisa.

Embora tenha sido escrito na década de 90, o texto de Duarte Junior se mostra atual⁵. As questões que ele levantou são ainda pertinentes, pois, apesar dos avanços no campo da arte-educação, a escolarização e a formação contemporâneas ainda seguem, sobretudo, o rumo da racionalidade e são pautadas em uma lógica de mercadoria (BONDÍA, 2015), espelhando o que acontece na sociedade de maneira geral. O que mais uma vez mostra que a discussão em torno da dimensão formativa da arte não se esgotou e o esforço em salientá-la é válido.

De acordo com Duarte Junior (1994, 2000), a arte-educação proporciona um contato mais integralizado com o que acontece ao nosso redor. Comparativamente com a via racional, que utiliza uma de nossas competências e exclui outras, a arte permite que estejam presentes, em um mesmo momento e em uma mesma ação, o corpo, o pensamento e o sentimento – é uma possibilidade de aguçar o nosso contato com o mundo que pode nos levar à construção de conhecimentos mais abrangentes. No campo da arte, ao invés de aprender conceitos prontos e reproduzi-los, as pessoas têm a chance de fazer suas próprias elaborações a partir de suas percepções. E assim como o pensamento racional é passível de aperfeiçoamento com o frequente uso de símbolos lógicos, o saber da arte – lidar com os sentimentos, com a criação, com os materiais etc. – também se aperfeiçoa e isso pode ser transposto para a vida cotidiana, já que nela encontra cabimento e funcionalidade.

A ideia de estar presente de maneira integral no momento da construção do conhecimento nos conduz para a noção de experiência. Vejamos a contribuição sobre o termo a partir de Dewey (2010) e Bondía (2002, 2015).

⁴ O autor cita o movimento hippie e o movimento de maio de 68 na França como ações históricas que carregavam esse intuito.

⁵ Em um livro mais recente, intitulado “O sentido dos sentidos” (2000), Duarte Junior aborda a “razão pura” como centralidade do conhecimento e propõe uma educação sensível como possível reversão da situação – uma continuação das discussões propostas em 1994.

Dewey (2010) propôs uma abordagem sobre o fazer artístico que se atrela diretamente com a formação do sujeito. O autor aborda a noção de experiência como uma ação na qual o indivíduo está diretamente relacionado com o entorno, com o meio social e cultural em que se insere. Por meio de determinada experiência, o sujeito constrói conhecimento a partir do momento que se envolve com o processo e com a ação de explorar as possibilidades ali apresentadas. Dewey (2010) afirma que a qualidade estética está presente em qualquer experiência e em qualquer campo de conhecimento, se o sujeito que vive a experiência se engaja a descobrir, investigar, buscar soluções, entrelaçar elementos, testar etc.

Dewey usa em “Art as experience” a ideia da experiência de uma pedra que rola de cima de uma montanha. O objetivo da pedra é chegar em baixo. A pedra teria uma experiência - resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada por musgo, barro, outras pedras, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida. (BARBOSA, 1998, p. 22-23)

Para Dewey (2010), a diferença entre a experiência na arte e a experiência em outras áreas de conhecimento é o seu material. Na arte, se lida com as emoções, com o intelecto e com os processos práticos (manuseio de materiais) e o produto artístico é uma inter-relação entre esses elementos, ou seja, não é apenas o resultado final, mas o processo em si. O percurso da criação artística é um tipo de experiência em que a significância do processo se evidencia para aquele/a que o vive. E o processo, como vimos no exemplo da pedra que rola, agrega novas informações ao sujeito - não apenas informações transmitidas, mas informações apropriadas. Segundo Dewey (2010), a experiência com a arte prevê uma negociação consciente entre o eu e o mundo, uma qualidade intrínseca à vida, e aí estaria o seu potencial formador.

Bondía (2002, 2015) apresenta outra concepção sobre a experiência. O seu ponto de partida é semelhante ao de Duarte Junior (1994, 2000), ao afirmar que a educação tem sido pautada em uma visão tecnicista e cada vez mais especializada e vazia. Bondía propõe a exploração de uma nova possibilidade: de uma educação a partir do par experiência/sentido, pois não basta calcular, argumentar, decorar e raciocinar, é preciso construir um sentido para o que aprendemos, para o que somos e para o que nos ocorre. Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Nos dias de hoje, vivenciar a experiência parece algo cada vez mais raro, e Bondía (2002, 2015) enumera alguns motivos pelos quais isso pode acontecer: o excesso de informação, de opinião e de trabalho e a falta de tempo. Se as pessoas tendem a ver o trabalho como ponto central de suas vidas e trabalham cada vez mais, se parecem estar extremamente informadas com alta velocidade por meio das mídias e preparadas para emitir uma opinião a qualquer momento sobre qualquer assunto, não lhes restaria tempo para a experiência, que

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência é como um território de passagem e se coloca para ela com abertura e disponibilidade, sem se opor, sem se impor e sem propor. Para vivenciarmos a experiência na educação, seria preciso, portanto, desescolarizar as nossas formas de ensinar e aprender e criar novas relações com o conteúdo, com a linguagem, com o entorno e com nós mesmas e mesmos. Se a experiência é o que acontece com alguém, esse alguém é fundamental para a experiência - só acontece quando a pessoa atribui a ela um sentido pessoal e subjetivo (BONDÍA, 2015).

Aproximando as concepções de Duarte Junior, Dewey e Bondía, a arte-educação pode se configurar como campo da experiência, na qual não exercitamos apenas a racionalidade ou o intelecto de forma isolada. Na experiência artística, estão também o corpo, os sentimentos, a potência criativa, o manuseio de materiais variados. Todo esse processo apenas transcorre quando o sujeito da experiência, com sua disponibilidade – aqui no caso, uma ou um estudante de teatro – constrói sentidos particulares para aquela prática. A dimensão formativa da arte-educação pode ser assim contemplada pela integração de diferentes competências em um mesmo momento, pelo envolvimento do sujeito nas experiências propostas no processo pedagógico e sentidos que atribui a ela pessoalmente. O sentido é aquilo que ancora o aprendizado ao mundo em que vivemos, é o que torna o conhecimento palpável, é um pedaço da experiência que se torna nosso.

As dimensões da experiência e do sentido foram relevantes para esta pesquisa, pois se configuram como pontes que ajudam a compreender o que há entre indivíduo e os elementos que agrega, que aprende, que carrega. Por isso, para entender os sentidos da experiência de

socialização em teatro foi preciso me aproximar das visões e interpretações dos sujeitos pesquisados sobre a sua formação no Valores de Minas - Cicalt. Além disso, se a arte e o teatro são campos que ampliam as possibilidades de construção de sentidos por diferentes vias, quais sentidos as/os jovens poderiam construir para seus universos a partir da prática teatral? Já que aborda a subjetividade, o exercício teatral poderia contribuir para uma educação mais ampla nas dimensões humana e social?

1.3.4 As especificidades do fazer teatral

Como explicado anteriormente, a escolha pelo recorte no teatro se justifica por ser a minha principal área de interesse teórico e empírico, pela minha formação e experiência nessa linguagem. Porém, é importante frisar que esse recorte não é um limitador do que se entende como formação artística, já que “a apropriação do teatro, uma forma peculiar de conhecer o mundo” (PUPO, 2015, p. 22), revela a necessidade de investigar o que é particular do universo teatral, mas que também dialoga com as outras linguagens.

A partir da leitura de referências da Pedagogia do Teatro, identificamos algumas características que a marcam na contemporaneidade⁶. A explicação de cada uma das características separadamente tem como objetivo a melhor compreensão dessa linguagem artística, mas pontuamos que tendem a acontecer de forma conjunta no cotidiano da prática pedagógica teatral.

A primeira característica é a perspectiva de práticas baseadas na lógica do teatro pós-dramático ou que envolve seus elementos. O pós-dramático no teatro se caracteriza pela substituição da grande narrativa unificadora, linear e cronológica por uma estética marcada pela fragmentação e descontinuidade (RYNGAERT, 1998). Encontramos nessa perspectiva sobreposições de narrativas, maior nível de performatividade ao invés da tradicional representação, signos de materialidades diversas, aproximação da realidade e variáveis abertas para livre significação de quem assiste, que agora participa de forma ativa e reflexiva.

Para Pupo (2015), o caráter educativo da encenação contemporânea se encontra na derrubada de padrões dominantes do consumo teatral e na sua possibilidade de renovação de formas. Já para Koudela e Simões (2015), fazer teatro já é em si um processo de aprendizagem, inclusive “arte e pedagogia atuam em conjunto, fazem nascer novas qualidades estéticas e socioculturais que transformam o próprio conceito e a prática teatral” (KOUDELA;

⁶ Frisamos que existem outras e variadas formas de ensinar teatro; os princípios aqui explanados são uma maneira possível, a que nos serve como referência para a presente pesquisa.

SIMÕES, 2015, p. 12). Dito isto, o exercício simbólico – de criar e entrecruzar sentidos – se intensifica na busca constante de novas maneiras de realizar o acontecimento teatral pautado na chave pós-dramática.

A segunda característica é a possibilidade da mescla de linguagens, assuntos e competências que o teatro pode abarcar. Podemos dizer que “o exercício teatral ensina a processar informações recebidas de fontes variadas e aplicá-las com um propósito orientado” (BENEVIDES, 2013, p. 184). Trozzo (2016) aponta que os conteúdos teatrais envolvem operações cognitivas variadas e se relacionam com os campos da história, estética, ciências sociais, ética, filosofia, linguística, política e economia, o que contribuiria para o desenvolvimento humano mais amplo. Além da implicação com outros campos, o campo teatral já traz suas especificidades, que são em si variadas e complexas, entre elas:

a noção de processo e produto artístico; o trabalho em equipe; a superação de obstáculos; a relação consigo e com o outro; o estudo da voz e do corpo; a interpretação do texto; além das questões que envolvem o planejamento e a confecção de cenário, figurino, adereços, maquiagem, sonoplastia e iluminação cênica, exercitando o "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar", conforme sugere Freire. (1996, p. 46) (BENEVIDES, 2013, p. 184-185)

O envolvimento na construção de uma composição teatral retira as/os estudantes das carteiras e permite que os corpos circulem no espaço de aprendizagem e criação de forma livre e integral, trabalhando dialeticamente teoria e prática e desenvolvendo os domínios psicomotor, afetivo, estético, cognitivo e racional (KOUDELA; SIMÕES, 2015).

A terceira característica é a valorização do processo artístico e criativo e não apenas do produto final. O resultado a que se chega em um *work in process* (COHEN, 1998) advém de cada experiência, englobando os percalços, desafios, descobertas e imprevistos no caminho. Valorizar o processo criativo no teatro é permitir que os exercícios e jogos em sala de aula já sejam criação e não uma preparação para a criação; é não focar apenas na aprendizagem técnica do teatro, mas permitir que a experiência diga qual é a demanda do contexto e a de quem aprende. Assim, “o conhecimento que se espera é que a imersão do aluno no contexto e na situação proposta o leva a perceber a complexidade da arte e das relações humanas” (CABRAL, 2007, p. 254).

A quarta e última característica é a do convívio, a de um teatro atravessado pelo aspecto relacional como sua base. Dubatti (2007) aponta o convívio como característica essencial ao teatro e afirma que o resgate desse aspecto nas formas teatrais contemporâneas

por meio de dispositivos pós-dramáticos⁷ reitera a sua importância na atualidade. Se Bondía (2002, 2015) já nos disse sobre a dificuldade de viver a experiência na atualidade, as ideias de Dubatti são consonantes às dele, já que falar sobre a poética do convívio é enaltecer a importância da relação, o que requer um gesto de pausa, apreciação e entrega. No campo da Pedagogia do Teatro, a noção de convívio entra em cena no momento de compartilhamento contínuo da experiência teatral, olho no olho, desburocratizando as relações na escola, horizontalizando os diálogos nos processos, tornando tênue a linha entre quem orienta e é aprendiz. As relações são “mais presença que representação, mais experiência partilhada do que experiência transmitida, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais impulsão de energia do que informação” (PUPO, 2010a, p.224).

Com base nessas características apontadas, o teatro pode ser visto como espaço de ampliação para criação de sentidos, de convívio, de manuseio de dispositivos pós-dramáticos que se abrem para a criação autônoma, de valorização do processo e de mescla com outros conteúdos e assuntos e, assim, se configura como uma plataforma específica de socialização de jovens. Em que medida as especificidades do teatro contribuem para um processo de formação mais amplo? A partir da construção de sentidos em torno do teatro, quais dimensões das identidades se manifestam? Em que medida os elementos teatrais abordados nos processos artístico-pedagógicos se articulam com suas vidas? Afinal, o que fica do teatro nas vivências dessas/es jovens?

Esses questionamentos foram os impulsionadores desta investigação, que buscou identificar e analisar os efeitos da experiência socializadora em teatro nas vivências de jovens estudantes do Valores de Minas - Cicalt. Além desse objetivo geral e identificando as especificidades do fazer teatral dentro desse espaço de formação, procuramos compreender também em que medida a experiência com e no teatro influi nas dimensões das identidades juvenis e na construção dos seus projetos de vida e os impactos que a relação com a arte e com a cultura podem ter na vida dos sujeitos, na sua forma de compreensão de si e do mundo.

A seguir apresentamos como se deu a abordagem metodológica desse objeto de pesquisa, combinando os métodos que julgamos mais adequados para responder as questões levantadas.

⁷ Uma tendência do teatro pós-dramático é criar dispositivos de interação com a plateia de forma que ela possa participar de forma ativa nas apresentações/acontecimentos teatrais.

1.4 O caminho metodológico: da arquitetura ao processo percorrido

A metodologia desta pesquisa foi construída pouco a pouco, à medida que nos aproximamos epistemologicamente do seu objeto e entendemos quais seriam os melhores métodos a serem utilizados considerando a articulação de diferentes áreas de conhecimento: a educação e a arte. Para começar, o caráter qualitativo da investigação se apresentou como inevitável escolha. Se o objetivo era compreender os sentidos atribuídos à formação teatral, nos pareceu mais pertinente optar por uma perspectiva que levasse em conta a subjetividade das/dos participantes, elemento essencial para tentar apreender a maneira singular com que cada pessoa observa o mundo, expressa seus desejos, seus enfrentamentos e preenche de significação suas relações. Uma investigação qualitativa aborda uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada e busca a aproximação dos “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2015, p. 21-22).

Dessa forma, essa abordagem nos possibilitou um mergulho nas redes de significado produzidas pelas/pelos jovens participantes, que envolvem elementos variados de sua trajetória e que estão inevitavelmente entrelaçados com o ponto central desta pesquisa: as experiências socializadoras vivenciadas em sua formação teatral. Assim, empregamos “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). Ou seja, para compreender os efeitos dessas experiências na vida dos sujeitos, foi necessário observar com atenção seu passado e a forma como ele é contado no momento presente. Fundamental também foi perceber como os outros espaços sociais – como a família, a escola e o trabalho, por exemplo – se articulam àquele que se configura como objeto da pesquisa.

Com essas concepções em mente, o plano era que os dados de análise viessem dos próprios relatos das/dos jovens sobre suas experiências com o teatro, provavelmente conseguidos por meio de entrevistas, algo que já estava previsto na primeira versão do projeto de pesquisa; porém, outros contornos foram adicionados à estrutura metodológica à medida que cursava as disciplinas e vivenciava as experiências da pós-graduação. Afinal, quais seriam os métodos qualitativos mais adequados para responder as perguntas da pesquisa e abraçar as suas especificidades?

Vinda de uma formação teatral em minha graduação, vivi uma imersão nos debates caros para o campo da educação na minha entrada na FaE. Essas discussões foram de enorme

importância para minha formação: os movimentos sociais e sua dimensão educadora, a educação popular, a questão racial e o feminismo, entre outros assuntos, ampliaram a minha visão não somente como professora e pesquisadora, mas também como pessoa. A perspectiva sociológica, uma das dimensões das pesquisas da FaE, agregou muito à minha forma de ver o mundo, e, depois de um tempo ali, me dediquei a pesquisar possibilidades de interlocução entre a educação e a arte, algo que influenciou nessa construção metodológica.

No segundo semestre de 2018, depois de ter cursado exclusivamente disciplinas da FaE em minha trajetória na pós-graduação, resolvi fazer uma visita à Escola de Belas Artes (EBA), resgatar alguns tópicos da pesquisa em artes e me reconectar com o universo do teatro. O contato com a EBA nesse retorno foi diferente, pois eu já trazia comigo certo desenvolvimento como pesquisadora e, mais ainda, muitas novidades aprendidas no campo da educação, muitas dúvidas, muitas ideias e muita vontade de entender como a arte e a educação poderiam estar juntas em um processo de pesquisa acadêmica. Eu queria me apropriar do que aprendi na FaE, mas não queria deixar de lado o que já carregava da EBA. Logo, fazendo disciplinas em ambas unidades, me perguntei: Como trabalhar com métodos de pesquisa da educação e da arte? Os relatos das/dos jovens poderiam ir além de uma entrevista? Seria possível e coeso trazer a linguagem teatral para a metodologia? Isso poderia ajudar a aproximar do objeto e a responder as perguntas norteadoras da pesquisa?

Esses questionamentos borbulhavam na minha cabeça enquanto reelaborava o meu projeto de pesquisa – etapa habitual no primeiro ano da pós-graduação da FaE. Contudo, em outubro de 2018, na fresta entre algumas das várias versões do projeto, fui designada para trabalhar como professora na instituição que, desde o início, estava definida como meu campo. A reinserção como professora no Valores de Minas - Cicalt provocou dúvidas sobre a pesquisa. Até ali, a ideia era trabalhar com jovens egressas/os da instituição, mas com essa aproximação, observei que havia muitas/muitos estudantes da escola que acumulavam anos de experiência naquele espaço e também poderiam se configurar como possíveis sujeitos da pesquisa. E se ao invés de pesquisar egressos pesquisássemos estudantes que ainda permaneciam na escola depois de tanto tempo? Pesquisar estudantes do tempo presente da escola poderia agregar à investigação?

Juntando as minhas inquietações para associar arte e educação na pesquisa e a oportunidade de aproximação da escola como professora, identifiquei a possibilidade de continuar a investigação por um novo viés, a tríade professora, pesquisadora e artista, o que fazia sentido de acordo com os desejos que eu manifestava. Para Telles (2007), essa perspectiva pode

contribuir para uma ampliação dos caminhos metodológicos [...] onde o olhar do investigador também passe por seu corpo, suas emoções e seu fazer. Cientes desse campo de tensão, operamos o conceito de experiência, na perspectiva de um trajeto de indissociabilidade entre pesquisa acadêmica, prática pedagógica e prática artística que pretendemos seguir. (TELLES, 2007, p. 228)

Ainda sobre essa noção, por meio do termo “professor-artista-pesquisador”, Cordeiro (2018) expressa que a quebra das fronteiras entre as áreas de conhecimento presente nesse conceito permite entrelaçamentos singulares entre os caminhos de formação e atuação profissional. Este trabalho existe justamente devido a essa articulação entre as três dimensões apontadas.

Nesse sentido, o envolvimento que cultivo com o Valores de Minas - Cicalt nas experiências como professora é um aspecto relevante para a investigação. A partir da postura metodológica empregada por Melucci nas pesquisas sociais, Dayrell (2005) afirma que a pesquisadora ou pesquisador também ocupa um espaço na realidade social, assim, sua observação se dará a partir desse lugar. Quem investiga está

inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitimam um produto como saber social (DAYRELL, 2005, p. 11)

Nesse sentido, a reflexividade é um aspecto importante para a realização das pesquisas sociais, em que a neutralidade deixa de ser um elemento buscado a todo custo, dando lugar ao reconhecimento pela/pelo pesquisadora/pesquisador de suas responsabilidades no decorrer da investigação e no compartilhamento dos resultados, ciente de que a produção de conhecimento não se trata da divulgação de dados absolutos, mas de possíveis interpretações que pretendem “dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido as suas ações. Trata-se de relatos de sentidos, ou, se queremos, de narrações de narrações” (MELUCCI, 2005, p. 33). Corroborando com essas ideias, Hissa (2013) defende que a subjetividade de quem pesquisa e escreve não deveria se perder nas fórmulas científicas tradicionais e impessoais, pois a autoralidade é que o abre espaço para o diálogo.

Com base nesses apontamentos, surgiu a ideia de realizar entrevistas narrativas com as/os jovens participantes, cujos conteúdos seriam abordados posteriormente em um processo criativo teatral. Ao propor isso, nos fundamentamos em Pimentel (2015), que aborda a possibilidade de se utilizar o processo artístico criativo como metodologia de pesquisa em arte e sobre arte se apoiando no princípio de inovação das propostas metodológicas. Além disso, a

autora defende que essa abordagem investigativa é também um ato de criação e, assim, cada pesquisadora/pesquisador que considera a arte um campo de conhecimento auxilia na construção de um “corpus necessário para impulsionar a efetivação da prática artística” (PIMENTEL, 2015, p. 96). Desse modo, a ideia foi utilizar os depoimentos como dados tanto para uma pesquisa acadêmica quanto para uma criação artística, aproximando esses dois universos que poderiam parecer, a princípio, distantes.

Nessa lógica, se os depoimentos das/dos jovens seriam tratados e analisados cientificamente, tornando-se posteriormente parte de uma dissertação a ser compartilhada com a comunidade acadêmica, poderiam ser utilizados também como plataforma para uma forma artística de compartilhamento. A ideia foi elaborar junto das/dos jovens participantes uma peça teatral que pudesse comunicar também a outras pessoas, para além do âmbito acadêmico, os “resultados da pesquisa”, como por exemplo, estudantes e ex-estudantes da escola. Para Melucci (2005), cada apresentação de resultados é uma forma de narração e a linguagem científica é uma entre as possíveis. Assim, na tentativa de mesclar educação e arte na investigação, a ideia de apresentar uma peça teatral como um dos resultados abriu a possibilidade de abarcar essa linguagem artística metodologicamente e também questionar as paredes que isolam e mistificam as produções acadêmicas.

Do ponto de vista ético, essa ideia levantou outras questões: Como fazer para que o trabalho não fosse relevante apenas para mim? O que as/os jovens poderiam ter como contrapartida ao participar da pesquisa? O processo criativo surgiu como uma etapa da pesquisa em que eu poderia estar com as/os jovens de outra maneira. Era uma possibilidade de aprofundamento da relação entrevistadora e entrevistadas/os. O exercício autobiográfico a partir de um processo criativo tentou propiciar às/aos jovens, além da experiência artística, uma experiência formadora, pois narrar e simbolizar seus próprios momentos de vida pode colaborar com a sua formação em uma dimensão reflexiva sobre o que já se passou e com a elaboração de planos sobre o que ainda vai se passar (JOSSO, 2007). Assim, as/os jovens puderam atribuir sentido às suas experiências com a formação teatral enquanto faziam também teatro em um processo constituinte da pesquisa.

Portanto, vivemos nesse processo aquilo de que fala Cordeiro (2018): os entrelaçamentos presentes entre a educação, a arte e a pesquisa engajam conexões das diversas dimensões da área das humanidades, e, nesse jogo, a arte pode cumprir um papel de sensibilização, essencial para a abertura de espaços de criação que fomentem debates sobre pesquisa e formação e ampliem os olhares sobre as potencialidades dessa mistura.

No próximo item, abordaremos como foram feitas as entrevistas narrativas e a organização dos encontros do processo criativo.

1.5 Escutando diferentes vozes nas entrevistas narrativas

Na condição de professora inserida no campo da pesquisa, em contato direto com estudantes de teatro, fui observando os perfis que correspondiam com os objetivos da investigação. De tal modo, o convite para participar da pesquisa foi feito a jovens estudantes do curso técnico em teatro do Valores de Minas - Cicalt advindas/os do curso livre, ou seja, que já possuíam certa experiência com a escola e com a linguagem teatral. Além do tempo de experiência na instituição, as/os jovens foram convidadas/os atendendo aos critérios de diversidade de identificação de gênero e raça, de idade (maior de 18 anos), disponibilidade e interesse. Assim, depois de alguns levantamentos de perfis e conversa direta com algumas/alguns jovens, seis sujeitos – quatro mulheres e dois homens – aceitaram participar. A maioria feminina representa uma realidade do contexto das turmas de teatro da instituição em que o número de mulheres é superior ao de homens.

Como mencionamos, a entrevista narrativa foi escolhida como primeiro método de coleta dos dados, com o intuito de valorizar as falas das/dos jovens, material singular para encontrarmos as redes de significado buscadas para compreender sua relação com o teatro. Ela se configura como uma estratégia em que a escuta da pesquisadora para com os sujeitos busca se ampliar e não somente identificar fatos, mas também interpretações, sentidos e reflexões sobre o que foi relatado (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). A entrevista narrativa está atenta às entrelinhas do acontecimento exposto, permite que elementos possivelmente secundários em outros métodos se tornem mais evidentes e possam fazer parte das futuras análises. De acordo com Teixeira e Pádua (2006):

Tecida de imagens, de feitos e de fatos reverberados nas palavras, a narrativa é mais ligada ao sensível, um gênero discursivo que valoriza a imaginação, o múltiplo e o misturado, sendo por isto privilegiado para relatar situações complexas, como as transformações que acompanham as mudanças nas subjetividades dos sujeitos. Com seu poder de despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa, a narrativa reabre o tempo histórico anunciando possibilidades perdidas, criando espaços de liberdade para gerar interpretações novas e para transformar o narrado em experiências subjetivas. [...] A narrativa trabalha com o suceder das coisas, mas não em um mero transcorrer, mas nos momentos significativos dos tempos nas vidas dos sujeitos. (p. 5)

Frisamos que as entrevistas ocorreram em dias e locais escolhidos previamente em comum acordo entre pesquisadora e entrevistadas/os e foram gravadas e transcritas com a

autorização de cada jovem⁸. A todo momento o bem-estar e conforto das/dos participantes foi uma preocupação, assim, ao longo da pesquisa, foram tomadas medidas como a oferta de lanches e ajuda de custo para a passagem tanto na etapa das entrevistas como na do processo criativo.

Como pesquisadora, percebi que minha habilidade de entrevistar as/os jovens foi se aperfeiçoando à medida que os encontros eram realizados. A primeira entrevista certamente foi mais dura e mais curta, enquanto a última foi mais fluida e longa. Penso que quando eu estava mais à vontade, as/os jovens percebiam e, logo, se entregavam àquele momento também. Algo que chamou minha atenção foi que o momento de desligar o gravador nem sempre sinalizava o fim da entrevista, pois algumas pessoas continuavam a falar ainda depois e, muitas vezes, trazendo “pérolas” nesses relatos posteriores, os quais eu tentava registrar o mais rápido possível. Por fim, o momento de entrevista com cada sujeito foi singular; conhecer seus momentos de vida significativos e desafiadores foi algo que me afetou. A entrevista não foi apenas um método de coleta de informações, mas uma troca entre duas pessoas, um exercício de compartilhamento e de escuta.

1.6 O processo criativo em teatro: ampliando os espaços metodológicos

No que diz respeito à parte artística da metodologia, apresentamos a seguir alguns apontamentos. Como abordamos na subseção sobre os referenciais teóricos, no campo sociológico, a sociologia em escala individual foi uma abordagem de estudo proposta por alguns autores (MARTUCELLI, 2012, LAHIRE, 2004) para compreender dinâmicas da sociedade atual, abordando o indivíduo como uma possível categoria analítica. Com o intuito de articular essa abordagem com olhares do campo teatral e fundamentar nosso processo criativo, apresentamos a categoria de estudos nomeada “teatros do real⁹” como uma manifestação no campo teatral dos modos sociais contemporâneos.

Em perspectiva semelhante à Sociologia do Indivíduo, os Teatros do Real (FERNANDES, 2013, LEITE, 2014, GUIMARÃES, 2012; 2017) se sustentam na ideia de que o sujeito contemporâneo passa a ter um tipo de vida social plural, com relações temporárias e reversíveis, com lógicas particulares de interação, podendo ser corporais ou

⁸ A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi solicitada às/aos participantes, atendendo às normas éticas para este tipo de pesquisa.

⁹ Sobre o termo “real”, Guimarães (2017) aponta que “Uma vez que a compreensão do real é um problema que atormenta a filosofia desde suas origens, dado o seu caráter inapreensível, propõe-se aqui tecer algumas aproximações processuais ao conceito no âmbito artístico, em diálogo com a teoria existente sobre o assunto, sobretudo no âmbito das artes cênicas” (p. 20).

virtuais, admitindo que a pessoa em questão manipule diversos códigos, comportamentos a partir de suas vivências, e, assim, esteja cada vez mais singularizada (LEITE, 2014). Desviando de trajetórias pré-estabelecidas socialmente, existentes até então, os sujeitos passam a gozar de mais liberdade para a construção de seu percurso de vida e o impacto disso na cena teatral é a eclosão de discursos autobiográficos tomando lugar de discursos centralizados numa representação hegemônica.

Para Fernandes (2013), a irrupção do real na cena “não é mera investigação de linguagem. Ao contrário, parece testemunhar a necessidade de abertura do teatro à alteridade, ao mundo e à história, em detrimento do fechamento da representação, predominante na década de 1980” (p. 4), o que revela uma intenção do teatro envolvida com a esfera social mais diretamente. Fernandes (2013) e Guimarães (2017) apontam que as “teatralidades do real” parecem se interessar também pela recusa à espetacularização da sociedade (DEBORD, 1997), pois, já que à vida própria se incumbiu de se virtualizar, mecanizar, agregar a lógica do consumo às relações, caberia à arte buscar um retorno ao que é real.

Os Teatros do Real ou Teatralidades do Real como categoria de estudo abordam e investigam formas teatrais que permitem que elementos da realidade adentrem a cena, seja no momento do processo criativo ou da apresentação¹⁰. A noção de performatividade como aquilo que não se representa, mas se apresenta, é uma das características principais dessa manifestação teatral que tende a tensionar a esfera real e a ficcional. Tratam-se de “posições que não são de uma personagem, mas de alguém que em seu próprio nome ocupa a cena para *fazer, contar, mostrar*, ao invés do esperado *atuar*” (LEITE, 2014, p. 49, grifos da autora). Os Teatros do Real se interessam pela verdade, por histórias e corpos reais, por riscos, pelo acaso, pelo estar presente. Nessa lógica, elementos autobiográficos têm sido recorrentemente utilizados como motor criativo para montagens teatrais contemporâneas e é essa perspectiva que nos interessou para a construção da metodologia da pesquisa. Sobre a temática da atividade autobiográfica, Delory-Momberger (2016) aponta:

Na sua dimensão sociohistórica [...] pode ser descrita como um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam, apropriando-se das sequências, dos programas e dos padrões biográficos formalizados (currículo escolar, currículo profissional, mas também scripts de ação e cenários) dos mundos sociais dos quais eles participam. (p. 138)

¹⁰ Alguns trabalhos teatrais desenvolvidos em Belo Horizonte (BH) que podem ser considerados manifestações dos Teatros do Real são: “Domingo”, de Cida Falabella; “Talvez eu despeça”, da Cia. Afeta, e “Banho de Sol”, da Zula Cia. de Teatro, entre outros exemplos.

Nesse sentido, o processo criativo proposto foi baseado em fundamentos dos Teatros do Real a partir da abordagem de elementos autobiográficos, em que buscamos incentivar as/os jovens a encontrar formas de performar o seu “eu” teatralmente, compreendendo-o em sua construção social, no resgate de momentos de sua trajetória e de seus projetos de futuro compartilhados primeiramente nas entrevistas narrativas. Com esse plano, convidei o amigo e parceiro de trabalho Lucas Fabrício¹¹ para ser um interlocutor nesse processo e acompanhar ativamente a orientação criativa, a construção das cenas e as escolhas estéticas. Essa iniciativa pode ser considerada também uma das propostas de deslocamento da pesquisa, já que, em muitos casos, a inserção de pesquisadoras/es no campo pode ser solitária e, no meu caso, foi compartilhada, o que trouxe olhares de coletividade para essa etapa da investigação.

Assumimos a definição de processo como um momento de fabricação e organização dos sentidos (PAVIS, 2017) relacionados ao objeto da pesquisa, considerando também que um processo criativo no campo da educação implica no exercício da imaginação e do envolvimento de competências para além da racionalização (DUARTE JÚNIOR, 1994). Além disso, a linguagem específica do teatro vinculada a formas contemporâneas e a elementos do pós-dramático (PUPO, 2010) – não-lineares, de híbridas formas de composição etc. – foi o que nos orientou esteticamente. Essas noções estão explanadas mais profundamente na subseção sobre o referencial teórico.

O processo criativo teve um total de 14 encontros que ocorreram em uma sala cedida pela própria escola aos sábados à tarde. Durante um período de aproximadamente três horas em cada dia de encontro, realizamos exercícios de improvisação teatral, criação dramatúrgica e de prática de corpo e voz, nos quais havia momentos coletivos e individuais. Ao chegar, tínhamos por costume fazer um breve aquecimento em grupo para nos preparar para os exercícios de criação, em seguida, fazíamos jogos de improvisação que nos indicavam pistas sobre novas cenas que íamos criar e, por fim, havia a recuperação e ensaio de cenas ou estruturas já surgidas. No início do processo, como ainda não tínhamos nenhuma cena, passamos pelo menos dois encontros realizando improvisações em maior parte, assim como no final do processo, com as cenas já estruturadas, nos dedicávamos fundamentalmente a ensaiá-las. Ou seja, no processo fomos descobrindo, à medida que caminhávamos, como seria cada cena. Não havia um destino pré-determinado, o percurso indicava aonde íamos chegar;

¹¹ Lucas Fabrício é ator, diretor e professor de teatro, possui experiência como orientador de processos artístico-pedagógicos em teatro desde 2012 nas cidades de Belo Horizonte e Contagem e atua como professor no Valores de Minas - Cicalt desde 2018.

com tentativas e experimentações a estrutura da peça teatral ia aos poucos se apresentando para nós. Empregando as palavras de Salles (1998):

A obra em criação é um sistema em formação que vai ganhando leis próprias [...] Muitos artistas descrevem a criação como um percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de idéias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados. As combinações são, por sua vez, testadas e assim opções são feitas e um objeto com organização própria vai surgindo. O objeto artístico é construído desse anseio por uma forma de organização. (p. 33)

O primeiro encontro, em especial, foi muito importante para identificar as primeiras temáticas e possibilidades que tinham potência para serem aprofundadas em encontros seguintes, pois confirmou os depoimentos das/dos jovens nas entrevistas - fonte primária para a criação teatral. Nesse dia, as/os participantes foram solicitadas/os a construírem uma linha do tempo da seguinte forma:

Utilizando folhas coloridas, as/os jovens foram orientadas/os a escolher 6 memórias pessoais significativas e 6 projeções para o futuro. Ao som de algumas músicas, elas/eles escreveram individualmente. Em seguida, foram orientadas/os a escolher 1 memória e 1 projeção para compartilhar com o grupo. Para fazer isso, deveriam se sentar em um banquinho no centro da roda. Em seguida, penduraram os papéis de forma cronológica em um barbante coletivo estendido na sala, os quais todas as pessoas presentes puderam ler. No barbante, a data daquele dia marcava o centro indicando o momento presente. (Diário de Bordo)

Figura 3– Jovens no primeiro dia do processo criativo



Fonte: Acervo pessoal. Registro fotográfico por Lucas Fabrício.

Como foi registrado no diário de bordo, esses exercícios iniciais já apresentavam grande parte da matéria bruta a ser lapidada no processo criativo em termos de conteúdo. Nesse primeiro encontro, pelo menos quatro ideias para diferentes cenas surgiram e foram adiante no processo. Nas cronologias de vida das/dos jovens penduradas no barbante, visualizamos as principais lembranças e anseios. “Das memórias e projeções lidas havia muitas relacionadas ao teatro. Outras que não faziam relação direta ajudavam muito a compreender a situação social dos jovens” (Diário de Bordo). Ali, em suas menções sobre o teatro, encontramos sinais sobre os sentidos que atribuíam a ele e outros momentos narrados nas entrevistas foram virando teatro ao longo dos encontros, como: opiniões da família sobre sua relação com a arte, situações vivenciadas no Valores de Minas - Cicalt, o que foi aprendido naquele espaço educacional, o primeiro encontro com o teatro de cada participante, projetos de futuro etc.

É importante dizer que o papel que eu e o Lucas cumparamos nessa criação foi de orientação do processo e direção. Bogart (2011) afirma que o teatro, por ser uma arte de repetição, precisa da ação de seleção e escolha de trechos com potência para serem repetidos pelos atores e atrizes. Com isso em vista, fomos nós quem planejamos e levamos as propostas de exercícios e também apontamos os caminhos possíveis para a composição cênica, indicando o que podia ou não funcionar. Os desejos e ideias das/dos jovens eram ouvidos constantemente e levados em conta nesses momentos de decisão, ou seja, apesar de cumprirmos a necessária função de observação, seleção e edição de dados para a cena, os conteúdos eram sempre discutidos com as/os jovens atuantes, afinal, a peça era sobre as vidas delas/deles, então sua participação era ativa e dinâmica na criação e ensaio de cenas. Podemos dizer que essa ação diz respeito a uma postura que reconhece os sujeitos pesquisados como sujeitos de fala. Ademais, em criações vinculadas aos pressupostos dos Teatros do Real, por lidar com pessoas e testemunhos fora do universo ficcional, “o tratamento cênico dado a eles necessita de cuidado especial, sob o risco de colocar no patamar de objeto algo que diz respeito a um contexto humano e social” (GUIMARÃES, 2012, p. 110). Assim, eu e Lucas procuramos harmonizar nossa função junto das/dos jovens em um espaço de exercício artístico vivenciado por todas as pessoas presentes, independente de sua função. Esse espaço de criação evidencia a dimensão da arte presente na tríade professora-artista-pesquisadora circunscrita nesta pesquisa.

Vale mencionar que, no final de cada dia de encontro, fizemos lanches coletivos, momentos que também se tornaram importantes nessa trajetória, como revela o trecho do diário de bordo:

O momento do lanche foi muito bacana hoje, todos elogiaram: como a comida estava gostosa! [...] É um momento em que estamos cansadas/os e com fome e que podemos conversar mais livremente, falar das nossas impressões, dos nossos pensamentos, contar os nossos casos. Às vezes se comenta sobre os exercícios feitos na sala de ensaio, mas na maioria, conversamos sobre coisas aleatórias da vida, normalmente rimos bastante juntas/os. Para mim, esse momento é um momento de conexão com as/os jovens. É a hora que o sorriso no rosto fica mais evidente. Que confessamos pequenos segredos. (Diário de Bordo)

Durante pouco mais de três meses, nos encontrávamos eu, Lucas e as/os jovens em uma sala cedida pelo Valores de Minas - Cicalt, para criar as cenas a partir dos relatos. Os sábados à tarde viraram um tempo promovido pela pesquisa em que inventamos nossa forma de nos relacionar, de partilhar, de fazer arte. Os laços estabelecidos entre nós eram de troca e confiança e, logo, eu percebi que aquilo que criamos era também um espaço socializador permeado pelo teatro. A relação com o teatro que eu buscava compreender em minha pesquisa tinha sido criada por nós ali também, em um microuniverso. Segundo Machado (2017), a formação de “minimundos” é característica do teatro e da arte contemporânea, que permitem o compartilhamento do que acontece em um convívio sensível, de recriação de situações, de faz de conta, em que nos tornamos outras pessoas e coisas, mas permanecendo nós mesmas/os a partir dos dispositivos artísticos e de criação.

Figura 4– Jovens no processo criativo



Fonte: Acervo pessoal. Registro fotográfico pela autora.

Figura 5– Jovens no processo criativo



Fonte: Acervo pessoal. Registro fotográfico por Lucas Fabrício.

Figura 6– Jovens no processo criativo



Fonte: Acervo pessoal. Registro fotográfico por Lucas Fabrício.

1.7 A peça teatral como possibilidade na pesquisa acadêmica

Assumimos nesta pesquisa a ideia de inacabamento presente em Freire (2000): o processo criativo foi “tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 2000, p. 58-59). Assim, com uma data pré-estabelecida como fim do processo, o resultado foi fruto do que vivenciamos juntas/os até ali. Para Salles (1998), “O artista dedica-se à construção de um objeto que, para ser entregue ao público, precisa ter feições que lhe agradem, mas que se revela sempre incompleto. O objeto ‘acabado’ pertence, portanto, a um processo inacabado”

(SALLES, 1998, p. 78). Sem perder isso de vista, ao fim do processo criativo, elencamos cinco cenas para o compartilhamento¹², conforme exposto no quadro a seguir. Elas tratavam dos temas a) primeiro encontro com o teatro; b) estudante de teatro no metrô; c) manequim + conversas sobre teatro; d) história do Valores de Minas - Cicalt e e) reencontro da turma. Criamos também uma sessão entrecenas com os depoimentos pessoais das/os jovens.

Quadro 1– Organização dramaturgica da peça: ordem das cenas

Cenas da peça “Teatro que fica”		
<i>Nº</i>	<i>Título</i>	<i>Conteúdo</i>
CENA 1	Primeiro encontro com o teatro	Conta os primeiros contatos com o teatro de cada jovem.
CENA 2	Estudante de teatro no metrô	A cena aborda as habilidades técnicas adquiridas com o teatro e como as/os jovens as utilizam no transporte público.
CENA 3	Manequim + Conversas sobre teatro	Há um manequim em cena onde está escrito “teatro”. Os/as jovens se relacionam com ele indicando sentidos que lhe atribuem.
CENA 4	História do Valores de Minas - Cicalt	O percurso histórico da instituição é contado pelas/os jovens.
CENA 5	Reencontro da turma	As/os jovens se encontram em uma festa daqui a 20 anos. Vemos aqui seus projetos de futuro, suas possíveis realizações.
ENTRECENAS	Depoimentos pessoais	Essas cenas se encaixam entre as outras e trazem depoimentos das/os jovens que revelam elementos de seu pertencimento social e de sua relação com o teatro.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa estrutura, a peça foi apresentada a alguns estudantes da instituição, também de teatro, sendo a maior parte colegas de turma das/dos participantes da pesquisa¹³. Orientador, coorientadora da pesquisa e vice-diretora da escola também estavam na plateia. A apresentação se deu em horário de aula normal da turma dentro da disciplina ministrada por mim. Esse momento evidencia mais uma vez o entrelaçamento da pesquisa com o âmbito

¹² O texto dramaturgico completo se encontra ao final do trabalho como anexo desta dissertação.

¹³ Após a primeira apresentação, em agosto de 2019, realizamos mais duas em fevereiro de 2020 no Teatro Espanca – centro cultural no centro de BH. O objetivo era propiciar às/aos jovens outra oportunidade de apresentação e também compartilhar com um público mais amplo os nossos resultados. As experiências dessas últimas sessões da peça não são abordadas aqui por se localizarem fora do cronograma e objetivos da investigação acadêmica.

educativo, já que no planejamento da aula essa atividade foi incluída e reverberou em debates posteriores em sala sobre o teatro, sobre a arte-educação e sobre o que as/os jovens estudantes pensam e questionam sobre a carreira teatral.

No final da apresentação, conforme já planejado anteriormente, realizamos uma roda de conversa com participação tanto de quem apresentou como de quem assistiu. Para impulsionar o debate, apresentamos quatro questões norteadoras a serem respondidas e discutidas:

- O que a peça lhe faz lembrar sobre a sua experiência no processo de ensino/aprendizagem do/no teatro?
- O que apareceu na peça que remete à sua experiência no Valores de Minas - Cicalt?
- A peça contribui para pensar sobre o processo de construção da sua identidade?
- Você consegue visualizar o seu futuro? Como você estaria no reencontro da turma daqui a alguns anos?

Os relatos das/dos outros estudantes que assistiram as cenas iam ao encontro do que fora apresentado e estava presente nas entrevistas; era possível perceber que houve essa identificação. Dito de outra forma, foi possível averiguar que as/os colegas que também vivenciaram a formação em teatro no Valores de Minas - Cicalt enxergavam semelhanças entre o que fora apresentado e suas próprias trajetórias com o teatro: “Consegui ver nos personagens a turma toda” (relato de um jovem). Dessa maneira, de alguma forma, os dados colhidos revelavam a sua congruência com a realidade e, em seguida, eu tinha em mãos a responsabilidade de tratá-los e compartilhá-los.

Figura 7– Objeto de cena



Fonte: Acervo pessoal. Registro fotográfico por Lucas Fabrício.

1.8 A análise dos dados

O processo criativo e o dia da apresentação com a roda de conversa foram registrados em diário de bordo. As anotações foram feitas de forma descritiva e reflexiva, ou seja, havia descrições de atividades, do espaço físico e dos recursos utilizados; relatos dos acontecimentos, mas de também ideias e percepções sobre o processo da pesquisa, incluindo subjetividades envolvidas. O diário de bordo é como um registro vivo, “cuja finalidade principal seria a ampliação de um espaço meditativo da experiência vivida durante a pesquisa” (MACHADO, 2002, p. 4) e, como plataforma de registro da criação, pode ser considerado também um documento de processo. Segundo Salles (1998):

Os documentos de processo são, portanto, registros materiais do processo criador. [...] Estamos conscientes que não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Não temos, portanto, o processo de criação em mãos, mas apenas alguns índices desse processo. (, p. 17)

De tal forma, tivemos como dados da pesquisa os relatos das/dos jovens registrados tanto nas entrevistas narrativas como também na peça teatral e o diário de bordo do processo. A metodologia diferenciada nos colocou diante do desafio de apresentar as análises partindo dessas diferentes fontes de dados. Assim, foi necessário categorizar esse material colhido para visualizarmos os futuros caminhos da análise. Dessa maneira, o momento da categorização foi de suma importância, pois, a partir da identificação e organização das categorias de análise, os dados das diferentes fontes foram reunidos em torno delas. Ou seja, as dimensões analisadas e tratadas no decorrer do texto são baseadas na articulação dos conteúdos dos diferentes registros.

Por ser parte do lócus de pesquisa e em contato com pesquisas semelhantes, como a de Silva (2018), assumi a responsabilidade de apontar as potencialidades da formação teatral no Valores de Minas - Cicalt, mas também as fragilidades a partir do compromisso de análise com base em um olhar mais sociológico. Assim, o exercício de estranhamento e distanciamento para com os dados colhidos foi essencial para o seu tratamento. No percurso da escrita da dissertação, busquei me manter aberta para possíveis análises que ainda não haviam se configurado, em uma contínua revisão, releitura e reorganização até que chegasse a um ponto consistente e coeso, contando sempre com os apontamentos da orientação.

Para finalizar a apresentação da metodologia, apresentamos o trecho de Sá Júnior (2013) sobre a visão metodológica de Hissa (2013), com a qual relacionamos as formas de feitura deste trabalho:

Em vez de recorrer a metodologias fechadas, moduladas, Hissa propõe que se construa um aporte metodológico especificamente concernente ao assunto estudado. Seria prudente que a metodologia fosse representativa dos “modos de fazer” do autor, e que ficasse patente no produto final o percurso de sua constituição. Pretende-se, então, uma conciliação entre “modos de fazer” e “modos de pensar”, de modo a tornar presentes a experiência acadêmica empreendida, o percurso de vida do intelectual, as motivações que o impeliram a buscar certos recursos metodológicos em certas obras e as origens de seus questionamentos. (SÁ JÚNIOR, 2013, p. 156)

Por fim, percebo esta pesquisa como uma manifestação de minhas diferentes expressões. Apoiada nela, encontrei maneiras de dar fala à pesquisadora, professora, artista e também àquela adolescente que já fui, que descobriu no teatro uma forma de perceber e de estar no mundo. A pesquisa, configurada como um produto acadêmico, foi para mim, além disso, uma plataforma de relações permeadas pelo teatro, de aproximação de pessoas, de convívio sensível e de aprendizado pessoal. Assim, identifico nas experiências aqui relatadas meus “modos de pensar e fazer” constituintes de uma pesquisa em educação e arte, mas que estão também para além destas páginas, que refletem na vida mesma, nas escolhas políticas e éticas, nas práticas cotidianas.

2 O VALORES DE MINAS - CICALT: BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO¹⁴

O Valores de Minas foi fundado em 2005 pelo governo do estado de Minas Gerais, naquele período sob tutela do Partido da Social Democracia Brasileira (PSBD), em parceria com o Serviço Voluntário de Assistência Social (Servas). Inicialmente, ofertava cursos livres de artes para jovens entre 14 e 24 anos oriundos de escolas públicas nas seguintes linguagens: teatro, dança, artes visuais, circo e música. Foi elencado como objetivo principal da iniciativa propiciar o ensino de arte e cultura, atrelando-a à formação cidadã dos sujeitos (CABRAL, 2014).

Em 2005, o Valores de Minas foi lançado como projeto-piloto, consolidou-se como programa em 2006 e, nos seus quatro anos iniciais, funcionava em um galpão localizado na Avenida dos Andradas em BH, porém, até então, sem política pública que formalizasse o seu funcionamento (ÁVILA, 2014).

No ano de 2009, através de uma parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Cultura, a Secretaria de Esportes e Juventude e o Instituto Cultural Sérgio Magnani (ICSM) – organização da sociedade civil de interesse público (Oscip) da cidade, inaugurou-se o PlugMinas - Centro de Formação e Experimentação Digital - um complexo educacional no bairro Horto com diversos núcleos e atividades dedicadas exclusivamente à juventude. Essa parceria de caráter público-privado funcionava com o repasse de dinheiro público para a Oscip, que, por sua vez, era a responsável pela implantação e gestão administrativa e pedagógica de todo o complexo educacional e de articular internamente parceiros e colaboradores dos núcleos (ALVES et al, 2010). Os núcleos participantes do complexo tinham também mantenedores próprios, que eram responsáveis pela viabilização de suas atividades por meio de apoio financeiro, logístico e metodológico (ALVES et al, 2010).

Ainda em 2009, o Valores de Minas passou a integrar o PlugMinas como um dos seus núcleos, portanto, estava sob o gerenciamento e logística do ICSM. O seu mantenedor era o Servas, que, para executar a operação do programa, contava com patrocínio direto ou por meio de isenção fiscal de empresas como Drogaria Araújo, Hospital Mater Dei, Fiat, Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG), Vale, Shell, Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa) e Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig) – via edital da Lei Federal de Incentivo à Cultura. Esse modelo de administração entre Estado, iniciativa privada e apoiadores do terceiro setor foi mantido até 2014, ano final da gestão estadual do PSDB.

¹⁴ Esta seção foi escrita com base em múltiplas fontes, tais como relatos dos sujeitos pesquisados, de professores, ex-diretoras/es e ex-gestoras/es, matérias jornalísticas e documentos produzidos pela instituição.

É importante mencionar que uma das visões possíveis sobre a parceria público-privada é que esta pode ser baseada em um pensamento neoliberal, que julga o mercado mais eficiente que o Estado, o qual acaba se eximindo da responsabilidade de garantir determinados direitos à população ao entregar essa função para a sociedade civil (FEITOSA et al, 2015). Quando o tipo de atividade a ser gerido nesse formato tem caráter educativo, é preciso investigar se as lógicas liberais e de reprodução de capital não estão transformando o que deveria ser um bem social em uma mercadoria e se as organizações responsáveis pela administração estão de fato comprometidas com os objetivos públicos (FEITOSA et al, 2015). É sabido que as parcerias público-privadas também podem gerar problemas em médio e longo prazo para o Estado, pois muitas vezes faltam transparência, fiscalização e prestação de contas para a sociedade sobre as atividades realizadas (ALVES et al, 2010). No entanto, frisamos que não pudemos confirmar se o PlugMinas se enquadra de fato em alguma dessas situações citadas.

Com o grande aporte financeiro, era garantida a alimentação e transporte das/os jovens estudantes, além de realização periódica de espetáculos e manutenção de toda a infraestrutura básica de funcionamento mencionada. Porém, esse apoio não se sustentava apenas pelo compromisso político-social, ético e educacional, mas em muito pela visibilidade e propaganda vinculadas às produções e apresentações geradas pelo programa. Muitas vezes, as/os jovens estudantes se apresentaram em solenidades do governo, na inauguração da Cidade Administrativa em 2010 e entrega do Estádio Mineirão após reforma em 2012, por exemplo, e receberam visitas de pessoas famosas, ações que introduziam o Valores de Minas na mídia.

Cabe salientar que o espaço que hoje sedia o PlugMinas foi anteriormente uma unidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). Essa unidade foi desativada em 2003 e parte de sua estrutura foi reformada durante o ano de 2008 para receber, a partir de 2009, as atividades de ensino e formação para jovens. O Programa Valores de Minas, ali estabelecido de forma definitiva, passou a compartilhar o espaço com outros núcleos, como o Núcleo de Criação e Design do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Núcleo de Empreendedorismo Juvenil do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e o Núcleo das Juventudes, que ainda permanecem no PlugMinas. Outras iniciativas, como a Oi Kabum! - Escola de Arte e Tecnologia, já passaram por lá, mas foram descontinuadas.

O espaço físico do Valores de Minas - Cicalt comporta ambientes amplos e adequados para as aulas de artes: um galpão com altura apropriada para equipamentos do circo, um tablado com linóleo para a dança, salas com revestimento acústico para a música, ateliê para

as artes visuais e sala com recursos de iluminação para o teatro. Além dessas salas específicas, existem outros espaços usados para variados fins, como convivência, apresentações e, às vezes, como lugar para aulas também, como os gramados, a arena, a casa verde e o refeitório, e há ainda outros prédios com salas de aula tradicionais. Portanto, é um espaço repleto de singularidades e que se assemelha a um campus universitário, é bem preparado para receber as atividades de formação artística, podendo atender um número significativo de estudantes.

Figura 8– Entrada do PlugMinas



Fonte: Divulgação PlugMinas.

Figura 9– Espaço interno do PlugMinas



Fonte: Registro fotográfico por Rafael Yanni, em HELM, 2012.

Figura 10– Tenda do circo do Núcleo Valores de Minas



Fonte: Registro fotográfico por Gustavo Xavier em HELM, 2012.

Figura 11– Estudantes em aula no tablado da dança



Fonte: Registro fotográfico por André Fossati em MINAS GERAIS, 2013.

Sobre a proposta pedagógica da instituição, três conceitos eram os pilares dos cursos livres: arte, educação e cidadania. Na última versão do projeto político pedagógico do Valores de Minas (MINAS GERAIS, 2018), encontramos embasamentos teóricos que mesclavam esses três conceitos chaves e sustentavam a formação artística associada ao desenvolvimento da cidadania de jovens. De maneira geral, as diretrizes teóricas da instituição pontuavam a relevância do processo de conscientização dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos, localizando-os em um processo educativo emancipatório que procurava valorizar a

sua cultura e seus saberes prévios e, metodologicamente, elegia alternativas que consideram a experiência como forma principal do desenvolvimento do conhecimento, pautando-a em diferentes procedimentos: apreciar arte, fazer arte e contextualizar historicamente e socialmente a arte¹⁵.

A proposta pedagógica dos cursos livres incluía conteúdos relacionados a grupos marginalizados socialmente, dos quais, inclusive, muitas/os estudantes faziam parte. Debates sobre questões raciais, de gênero e de orientação sexual, por exemplo, faziam parte do cotidiano e das práticas educativas na instituição. No livro “10 Anos Valores de Minas” encontramos o seguinte trecho sobre a sua abordagem pedagógica:

Acreditando na relevância do ensino da arte e referenciados em metodologias pedagógicas autorais, é intuito do Programa promover nos jovens não somente o desenvolvimento artístico, mas, sobretudo, o desenvolvimento humano e cultural, possibilitando o reconhecimento e exercício da cidadania e a participação social, tornando, dessa maneira, o Valores de Minas um programa social de arte, cultura e cidadania. [...] Todas as áreas artísticas comungam de um mesmo objetivo geral, que é o de propiciar ao jovem o desenvolvimento do pensamento artístico, estético, humano e social caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, ampliando assim sua sensibilidade, sua percepção e imaginação na construção do conhecimento necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade e expansão da sua participação social. Entendemos a arte como forma de conhecer, de humanizar e transformar os sentidos e de produzir significados. (CABRAL, 2014, p. 26-27)

Observando esse conceito de ensino, podemos dizer que as práticas pedagógicas eram baseadas em valores democráticos e libertários e que o projeto buscava oferecer não apenas as experiências educativas em arte, mas promover um conjunto de atividades que visavam a formação social e humana.

No que diz respeito à organização dos cursos livres, havia três segmentos divididos em três módulos. Por se tratar de cursos livres, a passagem das/os jovens por todos os módulos não era obrigatória para gerar uma certificação – diferentemente do formato dos cursos técnicos, que veremos mais adiante. Assim, mesmo cursando apenas o módulo I, por exemplo, a/o estudante ganhava um certificado autenticando a sua experiência, que não era profissionalizante, mas certamente continha valor prático.

Os cursos livres não tinham uma grade curricular fechada, já que as experiências eram livremente vivenciadas a partir de eixos temáticos ou projetos definidos pelo corpo docente e discente no início do ano letivo; porém, havia esquemas gerais do que seria vivenciado em

¹⁵ Entre autoras/es citados no projeto político pedagógico estão Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, John Dewey e Boaventura Santos.

cada módulo. Os segmentos e propostas artístico-pedagógicas que vigoravam para os cursos livres podem ser vistos no quadro a seguir.

Quadro 2– Segmentos e propostas artístico-pedagógicas dos cursos livres do Valores de Minas

SEGMENTOS DO PROCESSO FORMATIVO	PROPOSTAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS DOS CURSOS LIVRES	DURAÇÃO
Módulo I	Na primeira etapa deste módulo, as/os jovens vivenciavam práticas de ensino em uma das cinco áreas artísticas: teatro, dança, música, artes visuais ou artes circenses. Na segunda etapa, iniciavam-se a pesquisa e o processo criativo para elaboração do espetáculo final multidisciplinar, que tinha todo o corpo discente do módulo I em cena. O período letivo era finalizado com a apresentação desse espetáculo e com a avaliação conjunta de docentes e discentes sobre as vivências naquele ano. Funcionava nos turnos da manhã e da tarde.	9 meses
Módulo II	Na primeira etapa deste módulo, jovens que já haviam passado pelo módulo I vivenciavam práticas de ensinamentos nas diferentes áreas artísticas: teatro, dança, música, artes visuais ou artes circenses. Na segunda etapa, em grupos, produziam criações artísticas a serem apresentadas para a comunidade. Essa criação tinha caráter mais autônomo quando comparada à do módulo I. O objetivo central deste módulo era preparar as/os estudantes para multiplicarem os saberes desenvolvidos no Valores de Minas em suas comunidades e escolas. Funcionava no turno da noite.	9 meses
Módulo III	Neste módulo, jovens que já haviam passado pelos módulos I e II tinham a oportunidade de elaborar e colocar em prática projetos artísticos próprios, em grupo ou individualmente, com orientação de professores. O objetivo central deste módulo era oferecer às/aos estudantes práticas que as/os impulsionassem e aproximassem do mercado de trabalho artístico na cidade de BH, oferecendo atividades extras voltadas para esse fim, como estudo de editais, escrita de projetos, visita a espaços culturais e conversa com artistas da cidade. Funcionava no turno da noite.	9 meses
Tópicos de ensino transversais	História da Arte, Literatura, Ética e Produção Cultural	
Atividades complementares comuns a todos os módulos	Seminário da Arte, Projeto Palco Aberto, Projeto Eventos e Atividades Educativas e Culturais, Projeto Monitoria, Projeto Família, Seminário Pedagógico, Slam Valores - competição de poesia falada, Slam Interescolar - competição de poesia falada nas escolas estaduais em ligação com o Valores de Minas, Projeto Afro-África	

Fonte: Elaborado pela autora com dados de MINAS GEARIS, 2018.

O módulo I, inaugurado em 2005, recebia em torno 500 jovens que, até o ano de 2015, eram submetidas/os a um processo seletivo. A primeira etapa dessa seleção se tratava do preenchimento de um questionário que tinha como objetivo principal compreender a realidade socioeconômica das/os inscritas/os, já que o seu público-alvo eram jovens das camadas populares e residentes em regiões periféricas da cidade. Em seguida, as pessoas que haviam preenchido o questionário e se encaixavam nesse perfil eram chamadas para uma entrevista presencial, na qual a equipe do programa buscava conhecer um pouco mais das/os possíveis estudantes, focando especialmente em perguntas sobre o seu desejo de entrar no Valores de Minas, formas com que a/o jovem poderia contribuir para o programa e como acreditava que o programa poderia contribuir em sua experiência. Paralelamente, eram averiguados também nas entrevistas dados declarados nos questionários, como local de moradia, a ocupação profissional da mãe e do pai e se a/o jovem trabalhava ou não, entre outros.

A partir das entrevistas, as/os candidatas/os consideradas/os mais alinhadas/os com o perfil e proposta do programa seguiam para a etapa final: as aulas experimentais. Nessa fase do processo seletivo, cada jovem poderia conhecer um pouco de cada área artística entre teatro, dança, música, artes visuais e artes circenses em aulas que aconteciam ao longo de uma semana. Nas aulas, as/os jovens candidatas/os também eram observadas/os e avaliadas/os, porém não sobre o fator da habilidade técnica, mas do desejo que se revelava em posturas como pró-atividade, interesse e envolvimento. Ao final da terceira etapa, as/os jovens manifestavam qual área artística gostariam de cursar e, finalizando o processo seletivo, a equipe divulgava então a lista de nomes aprovados. Ou seja, os critérios básicos para a seleção eram o perfil socioeconômico, o desejo manifestado em participar do curso e alinhamento com as propostas artístico-pedagógicas do Valores de Minas.

As/os jovens selecionadas/os começavam as aulas práticas na área artística específica durante o primeiro semestre letivo e, no segundo, iniciavam o processo de pesquisa e criação do espetáculo multidisciplinar de finalização do módulo I. Esse espetáculo multidisciplinar foi se constituindo, ao longo do tempo, como uma marca da instituição, ajudando a lançar e firmar o programa Valores de Minas como um espaço de referência de formação e produção artística na cidade¹⁶. As/os jovens estudantes guardavam expectativa em relação a essa etapa final de apresentações, afinal, era o momento de compartilhar o que havia sido aprendido e de

¹⁶ Em ordem cronológica, os espetáculos apresentados foram: “Delírio Barroco” (2005), “Estrada dos Sonhos” (2006), “Opara” (2007), “Sempre Alegre, Miguilim” (2008), “Metrópole” (2009), “O Herói e a Armadura” (2010), “A Lira e o Tambor” (2011), “Ali(ce)ia” (2012), “garimpAR” (2013), Zanzar (2014), “Nós Sobre Nós” (2015), “Albatroz” (2016), “Abarcar” (2017) e “Insubmissas” (2018).

serem vistas e vistos. Para a maioria das/os estudantes, era a primeira oportunidade na vida de estarem no palco e de exercerem sua performatividade artística.

Vale mencionar que esses espetáculos normalmente contavam com grande aporte técnico, como recursos de iluminação, cenografia, maquiagem e figurino, muitas vezes contratando empresas e profissionais externos para auxiliar na criação e apresentação. Porém, podemos dizer que os últimos quatro espetáculos receberam menos investimento se comparados aos anteriores, como veremos ao longo deste trabalho.

Figura 12– Espetáculo “Sempre Alegre, Miguiim” de 2008



Fonte: Registro fotográfico de Guto Muniz em FOCO IN CENA, 2008.

Figura 13– Espetáculo “Metrópole” de 2009



Fonte: Registro fotográfico de Guto Muniz em FOCO IN CENA, 2009.

Figura 14– Espetáculo “Zanzar” de 2014



Fonte: Registro fotográfico de Guto Muniz em FOCO IN CENA, 2014.

Figura 15– Espetáculo “Insubmissas” de 2018



Fonte: Registro fotográfico de Marcela Arrais na página no *Facebook* do Valores de Minas, 2018.

Administradoras/es e docentes estavam continuamente buscando entender novas possibilidades e metodologias para o Valores de Minas. Nesse sentido, o módulo II dos cursos livres surgiu em 2006, quando a equipe da instituição notou que havia um número significativo de estudantes que desejava continuar os estudos em arte junto do programa. A partir dessa demanda, o segundo segmento foi criado e tinha como objetivo central oferecer experiências de prosseguimento ao que havia sido vivenciado no módulo I, enquanto preparava as/os jovens para assumirem a função de multiplicadores dos saberes em arte e

cidadania construídos no programa em suas próprias comunidades e em outras escolas como oficinas/os do Programa Escola Integrada¹⁷, por exemplo. A seleção para ocupar as 70 vagas do módulo II era baseada especialmente na frequência das/os estudantes no módulo I e havia também uma banca que avaliava o desejo e disponibilidade das/os jovens.

Em 2011, o módulo III surgiu também da necessidade de estudantes de continuarem frequentando o Valores de Minas. Muitas/os jovens, mesmo já tendo finalizado as experiências no módulo II, continuavam utilizando espaços da instituição para se encontrarem, estudarem e ensaiarem trabalhos artísticos, alguns até com grupos e coletivos formados a partir do Valores de Minas. Dessa forma, a equipe decidiu criar o módulo III, para dar a oportunidade de esses grupos realizarem projetos artísticos próprios. A seleção para o módulo III era baseada na avaliação feita por professoras/es de projetos enviados pelos grupos, que, aprovados, seriam desenvolvidos ao longo deste terceiro segmento, respeitando o número de vagas que girava em torno de 20.

Os números de vagas no módulo II e III eram menores do que os do módulo I por questões orçamentárias e capacidade de atendimento da instituição. Porém, é válido ressaltar que a concorrência era muito menor quando comparada à para entrar no módulo I.

As atividades complementares mencionadas no quadro tinham como objetivo organizar a comunidade do programa em torno de ações e reflexões comuns, que iriam influenciar também nas experiências formativas em arte. Assim, havia uma articulação entre teoria e prática, considerando também os tópicos de ensino transversais. Enfim, podemos dizer que os cursos livres buscavam formar jovens com conhecimentos práticos em arte e um desenvolvimento formativo na dimensão social e humana.

Dessa forma, até 2014, o Valores de Minas foi escrevendo a sua história seguindo os modelos possibilitados a um programa de caráter público-privado, o que culminava em uma liberdade significativa nas suas formas de atuação. Ou seja, era a própria equipe responsável pelo programa que determinava, por exemplo, como seria o processo seletivo de estudantes, a contratação de professores/as e funcionários e também as abordagens e práticas pedagógicas e metodológicas. Cabe ressaltar que essa liberdade de atuação pode ter influenciado a capacidade das/os professoras/es do programa de manterem o compromisso ético e educacional com a proposta pedagógica.

¹⁷ Realizado pela Prefeitura de BH, tem como objetivo oferecer atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã por meio da ampliação da jornada de estudos das/os estudantes. É viabilizado com a participação de diferentes esferas governamentais e instituições.

Nesse contexto, no final de 2014, a comunidade do Valores de Minas sentiu os primeiros impactos das transições políticas, já que o investimento via editais de incentivo à cultura começava a findar. Mesmo com a aproximação dessas transformações, a apresentação do espetáculo de finalização do módulo I daquele ano foi bem concluída. “Zanzar” foi o primeiro e único trabalho da instituição que ficou em cartaz no Palácio das Artes e contou com cenário, figurino, maquiagem e aparatos técnicos de altíssima qualidade.

2.1 O cenário de alterações

O ano de 2014 foi o último ano do PSDB no governo de Minas Gerais, dando lugar em 2015 para o Partido dos Trabalhadores (PT). No final da gestão do PSDB, iniciou-se a transferência do PlugMinas da pasta da Secretaria de Cultura para a pasta da Secretaria de Educação do Estado (SEE), que veio a se concretizar definitivamente já na gestão do PT responsável por encerrar o contrato de gestão com a Oscip ICSM. Não foi possível encontrar dados mais nítidos sobre as motivações dessa transferência entre pastas, mas há indicativos de que questões orçamentárias tenham tido influência sobre essa ação.

Essa transferência começava a indicar as mudanças que o Valores de Minas enfrentaria, já que, sob a gestão da SEE, ele não poderia ser viabilizado segundo os moldes que seguia na Secretaria de Cultura. Ao se tornar responsabilidade dos assuntos e pautas da educação, o programa passaria a se submeter às lógicas, regras e formatos que uma escola estadual de fato segue, o que significava obrigatoriamente a mudança de determinadas formas de funcionamento e características.

Na nova administração estadual, a transformação do programa em escola teve como objetivo central a sua melhor sustentação como política pública, já que, nesse novo formato, a instituição estaria teoricamente mais firme. Além disso, a gestão seria feita diretamente pelo Estado e se distanciaria da lógica neoliberal antes empregada.

Contudo, essa reestruturação institucional não se deu repentinamente; foi preciso tempo para reorganizar e readequar a instituição. Podemos dizer que, nos primeiros momentos desse período de transições administrativas, o Valores de Minas ficou desamparado em termos de financiamento, já que os seus cursos livres não se encaixavam nos modelos da SEE. A SEE prevê e cuida apenas da educação básica e de cursos técnicos profissionalizantes, assim, os cursos livres do Valores de Minas não tinham mecanismos para serem viabilizados de forma direta nessa pasta. Diante desse contexto e compreendendo as especificidades da instituição, o governo alocou as atividades do programa entre as ações de educação integral e

determinou que a Fundação Helena Antipoff¹⁸ passaria a fazer o repasse de recursos para o Valores de Minas. Porém, a fundação mantinha outras diversas iniciativas, dessa forma, a verba muitas vezes não chegava ou era insuficiente para custear todas as despesas.

É importante mencionar que, entre as ações subsidiadas financeiramente nas escolas públicas estaduais pela SEE, não se encontram o pagamento de passagens para estudantes e investimento em apresentações, elementos especificamente trabalhados no modelo anterior do Valores de Minas junto à Secretaria de Cultura. Assim, a mediação da Fundação Helena Antipoff foi a forma encontrada para manter a instituição em funcionamento naquele primeiro momento em que ainda se compreendia como se daria a sua remodelação para se tornar escola. Nesse ponto, uma preocupação se instaurava: o que vai efetivamente mudar? O que será possível permanecer igual?

Nessa direção, no ano seguinte, em 2015, foi quando os efeitos da transição passaram a se revelar mais intensamente para docentes e discentes nas suas práticas cotidianas. Como mencionamos, a instituição ficou um pouco desamparada financeiramente por um tempo, pois recebia menos verba, especialmente quando comparamos com a realidade que existia anteriormente. A consequência foi percebida na ausência de recursos para vales-transporte das/os jovens, manutenção de equipamentos e salas e para a realização de apresentações. Nesse período, como resposta a esse cenário que se apresentava, surgiu o movimento “Fica Valores”, que realizou uma primeira ocupação estudantil no final de 2015 manifestando-se contra as condições precárias que o programa enfrentava, frisando a não aceitação de uma possível mudança na proposta pedagógica e metodológica que os novos moldes administrativos poderiam trazer e reivindicando a continuidade integral do programa no ano seguinte, já que temiam a sua interrupção se persistisse o quadro de instabilidade.

¹⁸ A Fundação Helena Antipoff é parceira da SEE na realização das ações da educação integral.

Figura 16 – Ocupações de 2015 no Valores de Minas



Fonte: Página no *Facebook* do movimento “Fica Valores”.

Assim, a partir dessa ocupação e outras manifestações, a comunidade do Valores de Minas conseguiu garantir junto ao poder público a continuidade das suas atividades em 2016, ainda contando com a mediação financeira da Fundação Helena Antipoff. A novidade ocorrida ao longo desse ano é que de fato a transição institucional foi concluída e a instituição, agora configurada como escola, recebeu um novo nome: Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia (Cicalt). Esse novo nome foi agregado ao antigo, já que ainda hoje a instituição se autodenomina em seu portal virtual como Valores de Minas - Cicalt. Outro fato de 2016 que merece ser mencionado foi a criação do caixa escolar do Cicalt, elemento próprio da instituição escolar estadual, que serve para a compra de material básico, manutenção, conservação e consertos na unidade escolar, mas com valores muito reduzidos em relação à receita que a instituição tinha antes.

Ainda acostumado com os moldes anteriores, temendo mais mudanças que poderiam ocorrer, o corpo discente decidiu realizar uma segunda ocupação estudantil entre final de 2016 e início de 2017. A partir dessa segunda ocupação, é possível afirmar que a escola ganhou certa visibilidade dentro da SEE, já que as/os estudantes que encabeçaram o movimento frisaram veementemente a importância de se reconhecerem as especificidades do ensino de artes ali realizado. Aparentemente, nesse período, existia também uma recepção considerável de representantes da SEE em relação às demandas do Valores de Minas - Cicalt trazidas pela sua comunidade.

Assim, em 2017, tendo as suas especificidades consideradas pela SEE, o Valores de Minas - Cicalt teve a oportunidade de, por exemplo, continuar realizando a contratação de professores segundo seus próprios critérios, diferente do modo como ocorria em todas as

outras escolas da rede estadual. Ao invés do processo comum de designação¹⁹, havia a análise currículo, uma entrevista e a realização de uma aula prática na área artística específica de formação da/o educadora/or, pois, para o satisfatório cumprimento da proposta pedagógica, eram necessárias/os professoras/es-artistas.

No final daquele ano, outra novidade chegaria: a implementação de cursos técnicos simultânea ao desenvolvimento dos cursos livres. Conforme mencionamos, a gestão daquele período tinha como objetivo modelar o Valores de Minas - Cicalt de forma mais estável e como a SEE não prevê cursos livres, os cursos técnicos seriam uma espécie de sustentação do seu fazer artístico-pedagógico. Com a sustentação feita, os cursos livres, e até outras atividades complementares, poderiam talvez continuar acontecendo. Naquela época, considerava-se, por exemplo, a possibilidade de a instituição se aproximar dos modelos de funcionamento dos conservatórios estaduais²⁰, algo que atenderia suas especificidades como instituição de arte-educação; uma discussão que não evoluiu.

Dessa maneira, em outubro de 2017, foram lançados os cursos técnicos em circo e música. Um ano depois, em outubro de 2018, foi a vez dos cursos técnicos em teatro, dança, figurino cênico, artes visuais e canto. Professoras/es dos cursos livres foram convidadas/os a escrever os planos de ensino dos cursos técnicos e, aparentemente, esse trabalho deveria ser feito rapidamente, especialmente em 2018, já que no ano seguinte haveria mudança de governo e a direção do Valores de Minas - Cicalt desejava ter os cursos técnicos aprovados e em funcionamento quando a nova gestão chegasse, garantindo assim a sua sustentação e correndo menos risco de sofrer cortes. Nesse sentido, vale mencionar que os cursos técnicos da instituição se orientam pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação, o que traz mais legitimidade perante a SEE quando comparado aos cursos livres, os quais não possuíam regulamentação.

Cada curso tem duração de um ano e meio, dividido em três módulos semestrais com carga horária total de 1000 horas. Os componentes curriculares de cada módulo do curso técnico em teatro podem ser vistos no quadro a seguir.

¹⁹ Como é chamado o processo de preenchimento de cargos em escolas estaduais de forma temporária. As vagas para professoras/es no Valores de Minas - Cicalt são preenchidas dessa forma, pois ainda não ocorreu concurso público com vagas efetivas na instituição.

²⁰ Os conservatórios fazem parte da rede de escolas estaduais e têm suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural.

Quadro 3– Etapas e componentes curriculares do curso técnico em teatro Cicalt – SEE MG

ETAPAS DO PROCESSO FORMATIVO	COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO TÉCNICO EM TEATRO	CARGA HORÁRIA
Módulo I	Expressão Corporal I	66:40
	Expressão Vocal I	66:40
	Improvisação e Atuação I	66:40
	Caracterização Cênica	66:40
	Estudos Literários I: Teoria do Teatro	33:20
	Ética e Estética na Arte	33:20
Carga Horária Total do Módulo		333:20
Módulo II	Expressão Corporal II	66:40
	Expressão Vocal II	66:40
	Improvisação e Atuação II	66:40
	Estudos de Cenário, Iluminação e Figurino	66:40
	Estudos Literários II: Teoria do Teatro	33:20
	Fundamentos da Prática Cultural em Teatro	33:20
Carga Horária Total do Módulo		333:20
Módulo III	Prática de Criação Cênica	100:00
	Laboratório de Práticas Integradas	66:40
	Processos Dramatúrgicos	66:40
	Estudos Literários III: Teoria do Teatro	33:20
	Produção Cultural e Criação de Projetos	33:20
	Contextos Sociais Aplicados à Cena (classe, gênero, etnia e diversidade sexual)	33:20
Carga Horária Total do Módulo		333:20
Carga Horária Total do Curso		Total:1000

Fonte: Elaborado pela autora a partir de CICALT, 2018.

Entre 2017 e 2019, os cursos livres continuaram acontecendo paralelamente aos cursos técnicos, revelando que o governo daquele período, mesmo trazendo mudanças necessárias para a manutenção do Valores de Minas - Cicalt, estava interessado em manter de alguma forma as características originais. Aliás, a permanência dos cursos livres contagiava em certa medida os novos cursos técnicos, de forma tal que as propostas pedagógicas e formativas da modalidade técnica, mesmo que em caráter profissionalizante, se assemelhavam muito ao que já havia sido construído pela modalidade livre. Uma diferença entre os dois tipos de curso que necessita ser citada é a oferta de vale-transportes, que continuou sendo praticada pelos cursos livres e não foi assumida pelos cursos técnicos – em sua regulamentação não há essa obrigatoriedade, mas, como veremos adiante, essa ação surtiu consequências.

Como apontamos, a escola presenciou mais uma transição de governo estadual em 2019, dessa vez, com a entrada do Partido Novo. Nesse cenário, os cursos livres, que antes tinham início em fevereiro ou março, receberam autorização para começar apenas em junho de 2019. Além disso, eles foram lançados definitivamente sem oferta do vale-transporte, elemento que indicamos como antigo pilar.

As consequências disso foram uma grande evasão de estudantes e uma incerteza da comunidade do Valores de Minas - Cicalt sobre a sobrevivência dos seus cursos livres. A possibilidade da descontinuidade veio a se confirmar como fato no ano de 2020, quando não houve confirmação da oferta dessa modalidade e o ano teve início normal, mas apenas com os cursos técnicos. Para mim, considerando o seu histórico, esse corte significou uma grande perda da instituição na luta pelos cursos livres e sua manutenção geral.

Diante deste novo cenário de mudança de gestão e cortes não foi organizado nenhum movimento de mobilização estudantil para questionar ou se opor aos fatos. Cabe nos perguntarmos por que um corpo discente que antes era tão participativo na dimensão política da instituição não se fez presente nesse momento.

Assim, apesar de recente, a gestão atual do estado já tem trazido muitos impactos para o Valores de Minas - Cicalt, além daquelas mudanças que ecoavam dos anos anteriores. Entre 2019 e 2020 tem sido possível observar que alguns aspectos anteriores da instituição parecem estar sendo suprimidos pouco a pouco. Conforme explanamos a seguir, essa supressão de princípios do antigo programa nas dinâmicas de funcionamento dos atuais cursos técnicos pode ser mais evidente em alguns pontos e menos em outros.

Em primeiro lugar e de maneira geral, como ponto de diferença ao serem comparados com cursos livres, podemos apontar o caráter profissionalizante de cursos técnicos, que têm o intuito de formar profissionais de forma instrumentalizada. A meu ver, em um contexto amplo, cursos técnicos tendem a apresentar, a princípio, uma visão mais quantitativa sobre a formação, enquanto cursos livres tendem a apresentar uma visão mais qualitativa. Os governos se interessam muito em saber quantas pessoas se formaram em um curso técnico, quantos empregos foram gerados a partir daquela formação e outros aspectos numéricos que, claro, são importantes e devem ser considerados, mas, na realidade que aqui abordamos, poderiam colocar em segundo plano os aspectos humanos e subjetivos de uma formação em arte, fatores impossíveis de mensurar de forma quantitativa.

No caso do Valores de Minas - Cicalt, a equipe de professores que construiu o primeiro plano de curso dos cursos técnicos e que ainda vigora era oriunda dos cursos livres. Dessa maneira, as experiências nos cursos livres foram fundamentais para a construção das matrizes curriculares dos cursos técnicos, transportando conteúdos que docentes consideravam relevantes na formação livre para a formação técnica, como tópicos de ensino em ética, diversidade e contextos sociais, como podemos conferir na grade apresentada anteriormente. Portanto, pelo menos nesses dois primeiros anos e meio de funcionamento, os cursos técnicos ainda apresentam semelhanças em relação aos cursos livres no que diz

respeito ao conteúdo a ser lecionado. Embora represente uma continuidade de alguns dos princípios educacionais historicamente disseminados pelo Valores de Minas - Cicalt, questionamos se essa manutenção continuará sendo possível frente a determinados modelos de ensino com características neoliberais, que parecem ser mais bem aceitos socialmente e trazer resultados mais tangíveis.

Outro fator de diferença dos cursos técnicos em comparação aos livres, como mencionamos, é a não oferta de passagens para estudantes, já que isso não pode ser garantido pela SEE para nenhuma de suas escolas e cursos. Quando essa medida foi cortada, foi possível perceber grande número de evasão discente, fato que comentaremos adiante, mas foi notável também que algumas/alguns jovens que foram estudantes dos cursos livres conseguiram permanecer na instituição, mas a partir dali, nos cursos técnicos. Assim, as primeiras turmas criadas em 2017 e 2018 ainda foram compostas por jovens de camadas populares em sua grande maioria, o público-alvo original do programa. Isso pode indicar que a presença de antigos estudantes nos “novos” cursos carregou de certa forma os valores e a identidade construída pela instituição anteriormente; porém é possível notar que o perfil discente já tem se modificado entre 2019 e 2020.

Em meu entendimento, a diminuição de verba para espetáculos e apresentações que ocorreu entre as transições administrativas é, menos grave do que o não investimento para o acesso das/os jovens estudantes. É evidente que é preciso recurso para compra de material adequado para produzir arte, porém, me soa prioritário garantir a presença do público-alvo, já que, configurando-se como categoria vulnerável em nossa sociedade, as/os jovens pobres, e em sua maioria negras/os, tinham na oferta de vale-transporte o elemento essencial para seu comparecimento nas aulas, afinal, se o sujeito central do processo educativo é a/o educanda/o, as suas necessidades para a efetivação do estudo devem ser observadas. No Valores de Minas - Cicalt, a distribuição do vale-transporte era algo tradicional, que já vinha sendo praticado desde a sua fundação, ou seja, muitas/os jovens já haviam usufruído disso, do direito de acessar educação, arte e cultura por meio dessa iniciativa; dessa forma, ao ter esse “benefício” cortado, a sensação entre a comunidade foi de perda de direito, uma negação de acesso àquilo que há tanto tempo estivera em suas mãos.

Mais uma diferença dos cursos técnicos é a mudança da faixa etária de seus discentes, pois mesmo que a juventude permaneça como público-alvo principal das atividades da escola, de acordo com o seu portal virtual, as inscrições foram estendidas à comunidade de maneira geral, respeitando as orientações de cursos técnicos ofertados pela SEE. Em outras palavras, existe um regulamento que todo curso técnico da rede estadual deve seguir e de acordo com

ele não pode haver restrição de faixa etária entre discentes, ou seja, já não podemos dizer que os cursos do Valores de Minas - Cicalt são voltados exclusivamente a jovens. Assim, se as primeiras turmas ainda tinham muitas/os jovens pobres em sua composição, observei que as turmas seguintes já passaram a apresentar novos perfis de estudantes, incluindo adultas/os e pessoas idosas. Portanto, aliado ao aspecto citado no parágrafo anterior, que foi o corte dos vales-transporte, a alteração da faixa etária para os cursos técnicos impacta diretamente nas pessoas que serão efetivamente beneficiadas pelas suas ações. Em meu ver, é como se a juventude estivesse perdendo aos poucos um espaço antes dedicado exclusivamente para as suas questões, em um movimento contrário de reconhecimento de suas especificidades e seus direitos.

E por fim, distanciando-se de como ocorria nos cursos livres, houve a extinção de processos seletivos de estudantes e de professoras/es de forma autônoma no âmbito dos cursos técnicos. Desde a sua criação, em 2017, todas as turmas dos cursos técnicos se formaram a partir do preenchimento de uma lista de inscrição, e quando o número de inscritos é superior ao número de vagas, é feito um sorteio público para determinar quem poderá entrar no curso. No caso da seleção das/os professoras/es, que, nos cursos livres, como vimos, era realizada com análise de currículo, entrevista e aula teste, passou a ser via procedimento comum de designação seguido por todas as escolas estaduais.

É preciso frisar que essas medidas, a princípio, parecem apresentar um caráter mais democrático de acesso à instituição, tanto para docentes como para discentes. Porém, por outro lado, se observarmos mais atentamente, é possível afirmar que desconsideram as especificidades de atendimento da instituição e do ensino de arte. Como já mencionado, o antigo processo seletivo dos cursos livres não era pautado na verificação de habilidades e aptidões, mas em confirmar se os perfis das/os inscritas/os se adequavam ao público-alvo e se havia desejo e afinidade com a proposta artístico-pedagógica do antigo Valores de Minas. Em meu entendimento, o abandono desse processo tem resultado no reforço de alguns fenômenos como a mudança do público atendido pela escola e a evasão. Sobre a seleção de professoras/es, o processo comum de designação recém adotado valoriza mais as horas lecionadas e acumuladas junto ao Estado para a contratação da/o educadora/or do que a sua experiência artística, elemento relevante para as práticas artístico-pedagógicas²¹ desenhadas originalmente para o Valores de Minas - Cicalt.

²¹ Em instituições de ensino de arte geridas pela Secretaria de Cultura, os processos de designação são desenhados de forma autônoma e de acordo com as especificidades de contratação da instituição, mas

Dessa forma, a institucionalização do Valores de Minas como escola tinha como objetivo oferecer uma estrutura mais perene e estável que um programa. Porém, nesse processo de redefinição, diante do que vem acontecendo especialmente nos dois últimos anos, surgem algumas questões: Os modelos de administração e funcionamento escolares já existentes e previstos pela SEE são adequados para o Valores de Minas - Cicalt? As especificidades do fazer artístico como formação são levadas em conta? A SEE tem se inclinado de fato para o diálogo com a comunidade escolar para compreender sua história e suas especificidades? As particularidades da instituição, originalmente criada para oferecer formação artística para jovens de camadas populares, têm sido respeitadas?

Diante dessas transformações vivenciadas, o Valores de Minas - Cicalt, portanto, continua funcionando como núcleo constituinte do PlugMinas, via administração da SEE, e oferecendo somente os cursos técnicos. Porém, como foi comentado, os cursos técnicos ainda carregam conteúdos e também parte do pensamento cultivados pelos cursos livres: o ensino da arte associado ao desenvolvimento social e humano. Como professora presente nesse espaço desde 2017, mesmo que intermitentemente, a minha impressão é de que isso ainda é possível por causa do trabalho de profissionais da antiga configuração da instituição que permanecem ali, mas cabe-nos questionar, também, até que ponto que essa identidade está firmada e se ainda pode ser modificada. Nesse sentido, os cursos técnicos são continuidades dos cursos livres no aspecto pedagógico, mesmo que algumas características tenham sido excluídas ou substituídas. Assim, a presente pesquisa considera que a experiência de formação teatral dos sujeitos pesquisados foi vivenciada nessas duas modalidades e atravessada pelas alterações descritas.

3 OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os sujeitos e o campo da investigação, apontando elementos caracterizadores que influenciaram nas análises aqui construídas.

3.1 Cada jovem tem sua história: caracterização dos sujeitos da pesquisa

Faremos a seguir uma breve apresentação de cada participante da nossa investigação trazendo elementos de seu perfil, como sua idade, gênero, raça, orientação sexual, características familiares e alguns aspectos da sua relação com a arte e com o teatro.

Vale ressaltar que os nomes utilizados para referir a cada jovem são fictícios e foram escolhidos por cada uma/um delas/es com o intuito de preservar as suas identidades, conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Maísa

Maísa tem 23 anos, se autodeclara preta e é heterossexual. Ela concluiu o ensino médio em 2014 em escola pública. Atualmente trabalha com carteira assinada como entrevistadora em uma empresa especializada em inteligência e pesquisa de mercado e este é o seu primeiro emprego. Mora em Ribeirão das Neves, na região metropolitana de BH, somente com a mãe, que é cuidadora de idosos e cursou até o 5º ano do ensino fundamental. Apesar de ter algumas informações sobre seu pai, Maísa não mantém relação com ele. Sua mãe tem dois filhos mais velhos de outros relacionamentos e ela mantém contato próximo com esses irmãos. Cada um dos irmãos tem um filho, assim, ela tem dois sobrinhos com quem também tem proximidade. Ela começou a se interessar por arte ainda na escola básica, onde tinha costume de participar de eventos culturais e apresentações de peças teatrais. Entrou no Valores de Minas - Cicalt no ano de 2016, por indicação de um amigo, e permanece até hoje. Lá realizou os módulos I, II e III do curso livre em teatro e está atualmente cursando o módulo III, o último do curso técnico em teatro.

Ana

Ana tem 21 anos e é lésbica. Ela tem dúvidas ao declarar a sua raça, pois não tem certeza se é parda ou branca. Pela heteroidentificação, ela é parda. Ana teve uma trajetória escolar oscilante, passando por 12 escolas diferentes até que abandonou a escola no 2º ano do ensino médio. Depois de alguns anos afastada da escola, ela finalizou o ensino médio por meio do Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec) em 2018. Já trabalhou como caixa

de supermercado e fez um curso de banho e tosa que lhe possibilitou trabalhar como freelancer em algumas pet shops. Atualmente afirma estar em busca de emprego e fazer “bicos” como DJ esporadicamente. Mora no bairro Horto, na região leste de BH, com sua mãe, que possui ensino médio completo e atua profissionalmente como autônoma preparando pratos de comida sob encomenda. Ela não tem irmãos e não possui informações sobre seu pai. O interesse pela arte surgiu na vida da Ana pela influência da mãe, de tias e tios. Por morar próxima ao Valores de Minas - Cicalt, observava a movimentação do espaço e ficou interessada em fazer um curso ali. Assim, entrou na instituição em 2015, cursou os módulos I, II e III do curso livre, variando entre as modalidades de música e teatro até 2017, e hoje está no terceiro e último módulo do curso técnico em teatro, iniciado em 2018.

Brianna

Brianna tem 24 anos, é lésbica e preferiu não declarar sua raça. Pela heteroidentificação, ela é branca. Concluiu o ensino médio em 2013 em escola pública. Ela já trabalhou com telemarketing e, na época de nossa primeira entrevista, trabalhava em uma grande empresa de cerveja como assistente administrativo. Em abril de 2019, seu contrato com essa empresa finalizou e ela ficou desempregada por alguns meses. Já no final de 2019, começou a trabalhar como operadora de cobrança em uma nova empresa com a carteira de trabalho assinada. Brianna mora no bairro Xangrilá em Contagem, na região metropolitana de BH, com a sua mãe, seu padrasto e dois irmãos, um mais novo e um mais velho do que ela. Além desses irmãos, tem ainda outro, mais velho, que não reside na mesma casa. Todos os irmãos são por parte de mãe. Sua mãe concluiu o ensino fundamental, trabalha como artesã autônoma e é dona de sua própria loja. Seu pai, com quem possui relação distanciada, formou-se no ensino fundamental depois de adulto e atua profissionalmente como pedreiro. Ela ficou sabendo sobre o Valores de Minas - Cicalt por uma amiga, no ano de 2014, e cultivou o desejo de frequentar o espaço desde então, mas entrou efetivamente no ano de 2016 e fez os módulos I, II e III do curso livre em teatro até 2018. Iniciou o curso técnico em teatro ainda em 2018, mas abandonou por não ter condições de arcar com os custos de passagem quando estava desempregada.

Clara

Clara tem 19 anos e é lésbica. Teve dúvidas ao declarar sua raça e não chegou a uma conclusão ao ser perguntada. Pela nossa heteroidentificação, é considerada branca. Ela finalizou o ensino médio em 2017 em escola pública. Clara já trabalhou como oficina de teatro em escolas municipais em BH por quatro meses em 2018. Atualmente vende doces que

ela mesma produz nos espaços que frequenta. Mora na região nordeste de BH, no bairro São Gabriel, com sua mãe, seu pai e seus dois irmãos mais velhos. Sua mãe concluiu o ensino fundamental e é aposentada; seu pai concluiu o ensino médio e é motorista de van escolar; um de seus irmãos estuda medicina e o outro trabalha em uma empresa de mineração. Clara se interessou por teatro ainda na infância e chegou a fazer um curso pago que teve que interromper tanto pela dificuldade em pagar as mensalidades quanto por não estar plenamente satisfeita com o curso. Com esse interesse prévio e sabendo da oferta de alimentação e passagem pelo Valores de Minas - Cicalt, ela entrou na instituição em 2016 e fez todos os módulos do curso livre em teatro. Em 2018, iniciou os estudos no curso técnico em teatro na instituição. Atualmente está frequentando o curso técnico em teatro do Centro de Formação Artística e Tecnológica, ligado à Fundação Clóvis Salgado (Cefart) e na graduação em teatro da UFMG. Como os horários ficaram muito apertados e ela desejava vivenciar novas experiências no teatro, abandonou o curso técnico do Cicalt no segundo semestre de 2019.

Bode

Bode tem 22 anos, se autodeclara branco e é bissexual. Ele completou o ensino médio em 2014 em escola pública. Trabalha como instrutor de dança e de teatro em oficinas em escolas municipais de BH. Bode também faz parte de um grupo artístico como dançarino com o qual realiza apresentações e oficinas esporadicamente. Ele mora no bairro Estrela do Oriente, na região oeste de Belo Horizonte, com a sua mãe, duas irmãs mais velhas e um sobrinho. O seu pai já é falecido, mas possuía ensino médio completo e trabalhava como mecânico. Sua mãe estudou até segundo ano do ensino médio e atualmente trabalha como cuidadora de idosos. Uma de suas irmãs é jogadora de futebol e a outra trabalha em uma academia como instrutora. Bode começou a se interessar pela arte ao observar práticas artísticas em casa, como dança e desenho, feitas por sua irmã e seu pai, respectivamente. Ele ficou sabendo sobre o Valores de Minas - Cicalt por meio de um amigo que era vinculado a outro núcleo dentro do PlugMinas²². Bode acabou se inscrevendo no curso livre de teatro, por ser até então uma área inexplorada, e cursou entre 2016 e 2018 todos os módulos nessa modalidade. Em 2018 entrou também no curso técnico em teatro, no qual se encontra no último módulo.

²² Complexo educacional onde se localiza o Valores de Minas - Cicalt sobre o qual trazemos mais informações na próxima subseção.

Pablo

Pablo tem 23 anos, autodeclara-se preto e é bissexual. Ele completou o ensino médio no ano de 2015 em escola pública. Trabalha dando oficinas de teatro em escolas municipais esporadicamente e, como ator, faz parte de um projeto gerido por uma produtora cultural da cidade que realiza apresentações para o público infantil. Na altura da primeira entrevista, residia no bairro Céu Azul, que faz divisa com a região de Venda Nova e a cidade de Ribeirão das Neves, com sua mãe, sua irmã mais nova e seu sobrinho. No decorrer da pesquisa, se mudou para o bairro Gutierrez, na região oeste de BH, onde mora de favor com um amigo. Seus pais são separados e Pablo não mantém contato frequente com o seu pai. Sua mãe possui o ensino fundamental completo e trabalha como diarista e seu pai tem a sétima série (8º ano) do ensino fundamental e trabalha como confeitiro. Pablo começou a fazer aulas de artes por indicação médica, para tratar um quadro de depressão. Soube por uma amiga sobre o Valores de Minas - Cicalt e participou dos processos seletivos para entrada nos anos de 2012 e 2013, mas foi aprovado no ano de 2014, quando iniciou os estudos na instituição. Fez todos os módulos do curso livre nos anos seguintes, inclusive o módulo III duas vezes, nos anos de 2016 e 2017, por escolha própria. Atualmente está no terceiro e último módulo do curso técnico em teatro iniciado em 2018.

3.2 Elementos do pertencimento social

Entender qual a relação que essas/esses jovens estabelecem com o teatro, quais sentidos atribuem a ele e em que medida ele influencia a construção de suas identidades pressupõe saber quem são. Tomando a noção da/do jovem como sujeito social (DAYRELL, 2003), é imprescindível considerar suas origens e relações sociais para efeito de análise. E então, o que podemos interpretar sobre elas e eles a partir das informações fornecidas?

O local de moradia das/dos jovens da pesquisa é um fator que pode dizer sobre seu pertencimento social. Ao observar as informações fornecidas, podemos dizer que a maioria é oriunda de regiões mais afastadas do centro de BH. Duas jovens moram na região metropolitana da cidade, dois em bairros periféricos da cidade²³, uma na região nordeste e outra, na leste, que, apesar de estarem mais perto do centro, também podem ser consideradas como zonas suburbanas, já que não receberam os mesmos cuidados e investimentos que a área

²³ Apesar de ter se mudado para a região oeste, para efeito de análise consideramos a residência original de Pablo.

central²⁴. A maioria das/dos jovens afirma ter dificuldades frequentes com o transporte urbano. As queixas giram em torno do preço da passagem, do número de transportes (ônibus e/ou metrô) necessários para chegar a determinados destinos, o trânsito e a demora nos percursos. Este último aspecto pode ser cruel, pois ao permanecer no transporte por longos períodos, é tirado das/dos jovens um tempo que poderia ser investido em outras atividades, como descanso, lazer, estudo etc.

Sobre o dinheiro para arcar com as passagens, não é raro que a sua falta seja o motivo da ausência de estudantes no Valores de Minas - Cicalt. Como professora da escola, já testemunhei a falta de inúmeros estudantes por esse motivo, inclusive algumas/alguns participantes desta pesquisa. Uma jovem me disse na entrevista: “Eu sonhei uma vez que tinha só eu no curso técnico. Que ninguém mais conseguiu vir por causa de passagem e só tinha eu que morava aqui perto. Do técnico inteiro, todo mundo, de todas as áreas, só tinha eu” (Ana, entrevista). No depoimento de Ana, que mora próxima ao espaço físico do Valores de Minas - Cicalt, para onde ela vai e volta a pé, verificamos o reconhecimento da dificuldade enfrentada por colegas, em sua grande maioria residentes em regiões afastadas, para chegarem até a escola. Essa dificuldade demonstra que o local de moradia está diretamente ligado ao que é possível ou não acessar na cidade, pois as regiões periféricas quase nunca oferecem serviços e bens encontrados nas regiões centrais, principalmente aqueles culturais, constituindo uma exclusão socioespacial, característica de países com fortes desigualdades sociais como o Brasil (NONATO, 2013).

Podemos afirmar que “o endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos” (NOVAES, 2006, p. 106). O local de moradia não representa apenas o poder aquisitivo da família e de pertencimento de classe social, mas marca as diferenças sociais e culturais, pois influencia nas possibilidades de entrada em determinados espaços. Novaes (2006) afirma que determinadas localidades – como favelas, vilas e periferias – carregam ainda representações sociais negativas marcadas pela violência atrelada, por exemplo, ao tráfico de drogas. Assim, além de estarem mais distantes dos centros, determinadas/dos jovens poderiam também estar mais suscetíveis a serem vítimas de preconceitos que constituem o imaginário sobre os espaços onde residem e, até, a sofrerem efetivamente atos de violência.

²⁴ A Avenida do Contorno, em BH, foi construída como limite circular para separar a região urbana da suburbana. O centro, localizado dentro da avenida, recebeu muitos investimentos de infraestrutura, enquanto a parte de fora era considerada secundária.

Assim, a distância do local de moradia e as dificuldades enfrentadas pelas/os jovens no transporte na cidade, entre outros efeitos citados, interferem na sua relação com o Valores de Minas - Cicalt. A instituição oferecia vale-transporte para as/os estudantes até o ano de 2018 e, a partir de então, teve esse auxílio cortado, o que nos leva a pensar: Quantas/os jovens como Brianna tiveram que abandonar os cursos por esse motivo? Será que os jovens de camada popular, público-alvo original da instituição, conseguem manter sua frequência ao longo do tempo ou o perfil de estudantes irá mudar?

Consideramos a raça também como um fator fundamental no processo de caracterização dos sujeitos. Na pesquisa, tivemos como participantes quatro mulheres, entre as quais apenas uma se autodeclarou, no caso, como preta, e mais dois homens que se autodeclararam – um como preto e outro como branco. Por que, entre seis sujeitos, metade não se pronunciou de forma definida sobre sua raça?

De acordo com Jesus (2018), o processo de mestiçagem no Brasil foi uma ação racista, incentivada para embranquecer a população no período de colonização do país, se estendeu durante períodos históricos seguintes e ainda atualmente mostra suas consequências. De acordo com esse autor, essa iniciativa tinha o intuito de “purificar” a identidade brasileira e considerava a raça branca (europeus) superior; nesse sentido, ao nascerem descendentes de casais interraciais, era aclamado o processo de atenuação dos traços negros fenotípicos. O resultado desse empreendimento são pessoas desracializadas, que não se sentem pertencentes a nenhum grupo racial, o que traz efeitos negativos no que diz respeito à reflexão individual e coletiva sobre identidade e preconceito racial.

Dessa forma, podemos inferir que a não declaração ou até dúvida sobre como se declarar racialmente observada na metade das/os jovens pesquisadas/os reflete os efeitos de um processo estrutural de embranquecimento e preconceito racial que acontece no Brasil. Dada a relevância dessa discussão no contexto desta pesquisa, aprofundaremos mais sobre esse tema posteriormente, já que a raça se revelou como um fator presente no processo educativo vivenciado no Valores de Minas - Cicalt pelas/os jovens pesquisados – uma ausência presente para algumas/alguns e uma presença gritada para outras/os.

A organização das famílias das/os jovens também foi objeto de nossa observação. O que ela pode dizer de seus pertencimentos sociais? Um aspecto que chamou a atenção nas entrevistas das/dos jovens é a ausência do pai na maioria das famílias. Os motivos são variados: “Conheço ele, mas eu não sei nada sobre e também não tenho interesse” (Maísa, entrevista); “Eu vejo ele umas duas vezes por ano, quando eu me disponho a ir” (Brianna, entrevista); “Teve cirrose, ficou internado um ano e chegou a falecer” (Bode, entrevista); “O

meu pai é um cara muito preconceituoso, em todos os sentidos” (Pablo, entrevista); “Eu não tenho e nunca tive contato, eu acho que eu nem tenho curiosidade, porque já passou a época que a gente fazia caneca pro pai na escola” (Ana, entrevista). Em apenas uma família de uma participante da pesquisa, o pai é uma figura presente e participativa. Isso nos leva a notar que a maioria das famílias das/dos jovens apresenta uma formação considerada não tradicional. As configurações são variadas: mães solteiras, pais separados, mãe divorciada que se casou novamente, mãe com filhos de outros relacionamentos, ou mesmo pai falecido.

Podemos afirmar que “a família tradicional está ameaçada, está mudando, e vai mudar muito mais” (GIDDENS *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 42). Segundo Giddens (*apud* OLIVEIRA, 2014), o formato familiar baseado no controle e dominação do homem como líder da família vem deixando de ser uma realidade, dando lugar a novos moldes, assim, o correto seria dizer sobre a presença de famílias, no plural, que constituem a sociedade e não mais família, dado o nível de diversidade de formatos familiares encontrados na atualidade. O autor explana ainda sobre o aumento do fenômeno de lares monoparentais, que são chefiados, ainda em maioria, por mulheres; porém, explica diferenças sociais encontradas entre as mães solteiras:

[...] a maioria das pessoas não deseja ser pai ou mãe solteiros, mas há uma minoria crescente que faz esta escolha – criar um ou mais filhos sem o auxílio de um cônjuge ou companheiro. Mães solteiras por escolha é uma boa descrição para alguns tipos de mães solteiras, normalmente as que possuem recursos suficientes para manter de forma satisfatória um lar monoparental. Para a grande maioria das mães solteiras ou não casadas, porém, a realidade é diferente: há uma grande correlação entre a taxa de nascimentos ocorridos fora do casamento e os indicadores de pobreza e privação social. (GIDDENS *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 42)

A partir dos anos 60, o movimento feminista trouxe maior autonomia para as mulheres em diversos aspectos, como no trabalho, na política e no lar, assumindo sozinhas a responsabilidade de cuidar da família quando isso for uma opção (OLIVEIRA, 2014). A possibilidade da escolha permite afirmar que essa ainda não é uma realidade para mulheres pobres, pois estas tendem a ser líderes de família pela ausência de condições que lhes garantam outras escolhas. Cabe dizer também que muitas dessas mulheres, mesmo não sendo casadas, têm companheiros que não assumem a paternidade, se eximindo da responsabilidade da criação da criança, tanto em aspectos materiais quanto subjetivos. Assim, a quebra dos formatos familiares tradicionais pode ser positiva para romper com padrões, mas, por outro lado, pode ser negativa para algumas vivências juvenis devido à ausência de suporte de alguém que represente a figura paterna.

Assim, é possível afirmar uma correlação entre a origem situada nas camadas populares e os modelos diferenciados de família dos quais as/os jovens entrevistadas/os fazem parte, especialmente no que diz respeito à ausência paterna. Porém, como veremos mais tarde, o que vai definir o suporte ou não da família para com a/o jovem é a relação que estabelecem e não o formato, ou seja, o quanto a família se envolve ou não com os processos de socialização do sujeito, as relações de convívio, afeto e suporte.

Em todos os casos, o nível de escolaridade dos pais, outro aspecto que aponta o espaço social das/dos jovens, pode ser considerado baixo e uma minoria deles concluiu a educação básica. Esse fato pode ser efeito do contexto da desigualdade social que tende a excluir pessoas menos privilegiadas do sistema de educação por motivos variados: a necessidade de começar a trabalhar mais cedo para ajudar a família, a não adaptação a um modelo de escolarização que é excludente em seus conteúdos e metodologias, a dificuldade de chegar até a escola – seja pelas distâncias ou complicações com o transporte e a ausência de um suporte (material didático, alimentação, higiene etc.) para se manter dignamente na escola, entre outros.

Apesar do contexto familiar de origem pobre, diferentemente de seus pais, todas/os as/os jovens da pesquisa concluíram o ensino médio, mesmo que com certos percalços em alguns casos. Elas/eles têm continuado sua formação – agora no teatro – e fazem planos de continuação dos estudos, seja em cursos técnicos ou superiores. Sabemos que esse fator pode ter relação com as mudanças ocorridas nas últimas décadas no que diz respeito à universalização do ensino básico no Brasil.

As políticas públicas no âmbito educacional durante o governo Lula (2003-2010) trouxeram avanços em todos os estágios de escolarização. Podemos citar a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), um fundo de financiamento para toda a educação básica, incluindo suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Como o interesse da nossa pesquisa pousa sobre a juventude, evidenciamos as medidas tomadas para o ensino médio e superior. No ensino médio, já vinha ocorrendo uma expansão significativa das matrículas desde o governo Fernando Henrique (1995-2002), e no primeiro governo Lula esse processo continuou, ampliando assim o acesso das/dos jovens ao ensino médio. Podemos citar também o início do processo de constituição e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, unidades que oferecem o ensino médio articulado com cursos técnicos. No ensino superior, foram implementados, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (ProUni) – expansão de vagas na rede privada de universidades –, e o Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – expansão do acesso e garantia de permanência nas universidades públicas –, entre outras iniciativas. Essas medidas e outras várias foram primordiais para ampliar a democratização do acesso ao ensino médio e à universidade, possibilitando que jovens pobres, que antes não vislumbravam essa possibilidade em sua trajetória, usufruíssem dessa oportunidade.

Apesar de a qualidade do ensino ainda ser questionada e de haver ainda grandes desafios a serem enfrentados pela escola pública, o acesso ao ensino médio tem se ampliado desde a década de 90. Dessa forma, inegavelmente esses avanços no âmbito educacional se configuram como fator que pode ter contribuído na escolarização das/dos jovens da pesquisa, mas, isoladamente, não poderia ser suficiente, pois é preciso considerar que a relação com a família e as possibilidades que ela oferece também influenciam nessa trajetória. Assim, poderíamos questionar: Quais consequências a baixa escolaridade dos pais poderia trazer para suas relações com as filhas e filhos? Como esse fator teria influenciado a trajetória de escolarização das/dos jovens?

Uma possível leitura é a atitude de compensação, na qual os pais incentivam as filhas e filhos a estudarem para “irem mais longe” do que eles mesmos puderam ir. O caso de Clara se destaca ao analisarmos o aspecto da escolaridade, pois hoje ela ocupa uma vaga na graduação em teatro na UFMG e também no curso técnico em teatro do Cefart. Enquanto ela era aluna do Valores de Minas - Cicalt, participou da seleção e foi aprovada nessas outras duas instituições e, mesmo comovida em deixar uma escola que ela considera muito, decidiu continuar o seu caminho em outros espaços e vivenciar novas experiências no teatro. Considerando que seu pai concluiu o ensino médio, mas sua mãe cursou até o ensino fundamental e ela tem ainda um irmão mais velho estudante de medicina, tendemos a inferir que a família cumpriu um papel relevante no que diz respeito ao incentivo e suporte para os estudos e a profissionalização de seus filhos.

Existem estudos que também evidenciam a influência de irmãos sobre a trajetória escolar, o que amplia o leque de possibilidades. Astigarraga (2010) afirma que irmãos mais velhos que entram na universidade tendem a influenciar os irmãos caçulas a fazerem o mesmo. Zago (2000) explana que, em famílias pobres, “os irmãos mais velhos e com maior nível de escolaridade, pela ajuda que prestam, podem favorecer a escolaridade dos menores” (ZAGO, 2000, p. 78). E Silva (2008), que pesquisou a longevidade escolar em famílias negras, constatou que irmãos mais velhos são “como construtores do que denominamos como uma rede de sustentabilidade em prol da longevidade escolar dos outros irmãos” (SILVA,

2008, p. 7). No caso de Clara, o irmão mais velho que acessou o ensino superior pode ter facilitado o posterior acesso dela a esse espaço.

Então, podemos constatar que as/os jovens pesquisadas/os tiveram uma trajetória escolar mais completa quando comparadas com a de suas mães e pais; mas como foram suas experiências de escolarização? Ao analisar os dados colhidos na pesquisa, é possível notar que as/os jovens apresentaram dimensões variadas sobre suas vivências escolares. Alguns depoimentos chamam a atenção:

Eu nunca gostei de escola. Eu fui uma pessoa que, tipo assim, eu passei por umas 12 escolas na minha vida. Eu nunca consegui me adaptar, entendeu? Aí eu sempre mudava de escola. E aí um dia eu falei: “Eu estou no 2º ano [ensino médio] e nada mudou. Vou sair. Vou me dedicar a outras coisas”. [...] Eu sempre fui o alvo de chacota na escola, porque eu sempre fui a maior, a mais gordinha. Sempre. Aí eu desisti. (Ana, entrevista)

Eu estudei durante 12 anos em uma escola, onde que eu nunca tive espaço pra falar como eu queria falar [...] eu nunca me senti muito confortável. Eu acho que a maioria das pessoas não se sente muito confortável na escola e a gente às vezes demora a achar um lugar, assim, onde se sente confortável. [...] na minha escola, eu me dava muito mal, porque, igual eu falei, eu tinha muita dificuldade com aula teórica (Clara, entrevista)

Eu nunca gostei de ir pra escola, eu não tinha amigos lá, então preferia ficar em casa. Eu estava no 1º ano [ensino fundamental] e entrar naquela sala de aula me dava medo. [...] Eu não quero ficar aqui, mãe! Deixa eu ir embora com você? Eu não quero ficar. Eu não aprendo nada aqui. (Pablo, texto dramático da peça)

Nesses depoimentos, identificamos o sentimento de não pertencimento à escola, crítica ao formato das aulas e dificuldade de relacionamento, inclusive com episódios de discriminação. Em seu depoimento, Brianna também afirmou um descontentamento com as aulas e comentou que não tinha amigos na escola. Maísa, apesar de apresentar positivamente sua vivência escolar de maneira geral, explanou sobre a falta de liberdade com as/os professoras/es e sobre uma rigidez instaurada no ambiente de sala de aula que, para ela, não contribuía com os processos pedagógicos. Bode considerou que a experiência como estudante foi boa, mas criticou a escassez de recursos e a estrutura debilitada da escola. Além disso, um ponto que chamou a atenção no seu relato foi que se sentia excluído continuamente na escola, chegou a sofrer violência física e essa situação afetou o seu comportamento e até rendimento em alguns momentos.

Buscando analisar essa realidade, lançamos mão de estudos existentes sobre a relação entre jovens e escola que afirmam a existência de uma tensão que se estabelece entre ser jovem e ser aluna/o (DAYRELL, 2007). Segundo Dayrell (2007), essa tensão se apresenta em

diferentes dimensões, pois a escola, ainda pautada em modelos tradicionais de disciplina, obediência e eficiência, acaba por não considerar suas/seus estudantes como jovens, suas particularidades, seus desejos, suas necessidades. Isso reverbera na sala de aula, nas relações e nos conteúdos que, na maioria das vezes, se distanciam das realidades das/dos jovens e tendem a trazer desmotivação por não tecerem relações com suas vidas cotidianas. Assim, as respostas das/os jovens em relação a isso são marcadas “pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse” (DAYRELL, 2007, p. 1122), mas continuamente caracterizadas pela tensão mencionada. Segundo o autor:

[...] a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. [...] Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. (DAYRELL, 2007, p. 1122-1123)

A citação condiz com as realidades escolares das/dos jovens pesquisadas/os, já que a escola parece ter deixado algumas marcas negativas em suas trajetórias, variando de intensidade entre os sujeitos. Pelo que relatam, em maior ou menor grau, a instituição escolar, ao invés de acolher e oferecer novas possibilidades de relação, reforçou as desigualdades já existentes do outro lado de seus muros e que também interferem no processo de subjetivação das/dos estudantes.

Ademais, os casos de violência dentro do espaço escolar, como contaram Ana e Bode, podem ser também associados ao fenômeno mais geral da violência presente na sociedade brasileira, que expressa o descontentamento de jovens em relação à injustiça social e uma fragilização das relações de solidariedade (DAYRELL, 2007). Vale dizer que essa violência é em grande parte resultado do preconceito em relação a corpos que não fazem parte do padrão dominante: gordos, homossexuais e negros, por exemplo. Portanto, podemos afirmar que a escolarização vivenciada pelas/os jovens pesquisadas/os revela fatores de precariedade, variando de nível de sujeito para sujeito, mas interferindo diretamente em suas subjetividades e revelando que a escola não cumpriu plenamente seu papel como instituição agregadora nos seus processos de construção como sujeitos sociais.

Outro fator analisado são as profissões exercidas pelos pais e pelas mães, baseadas, em geral, em atividades manuais e consideradas de baixo prestígio social, como motorista, cuidadora, cozinheira, pedreiro, diarista e artesã. No mercado de trabalho brasileiro, as

peças das camadas populares tendem a assumir funções “braçais”, resultado de um longo processo de desigualdade social, enquanto pessoas de camadas privilegiadas se envolvem em práticas profissionais “estimadas” que exigem alto nível de escolarização e especialização, o que normalmente necessita alto investimento financeiro.

Com efeito, a trajetória de escolarização interfere nas posições alcançadas no mercado de trabalho, porém, não é um fator definitivo, pois nem sempre a qualificação é suficiente para conseguir um bom emprego (GUIMARÃES, N., 2012). Nesse sentido, não basta ter escolaridade; outros fatores como as redes de contato, por exemplo, têm um peso significativo. N. Guimarães (2012) apresenta a noção de circuitos domésticos, que denominam a dinâmica de quando mães e pais indicam filhas/os para trabalhos. Segundo a autora, quando se trata de jovens, são os laços mais próximos que se revelam mais essenciais para a sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, tendem a reproduzir as ocupações presentes no seu círculo social, quase sempre desqualificadas.

Apesar de muitas mães e pais desejarem que as/os filhas/os sejam “mais que elas/eles” puderam ou conseguiram no mercado de trabalho, existem outras que se conformam com sua realidade e esperaram que as filhas e filhos continuem exercendo profissões semelhantes às suas, que podem não ter o tal prestígio social, mas “pagam as contas”. O caso da mãe de Maísa parece se aproximar dessa realidade:

Ela sempre pensa que o trabalho é braçal, que a gente tem que correr atrás de coisas pesadas, a gente tem que ser faxineira, a gente tem que trabalhar no Mc Donalds etc. Acha que gente pobre não pode ser artista, a gente não pode trabalhar com arte, ganhar dinheiro com arte. Ela tem esta visão, assim, eu tento desconstruir isto, mas é bem difícil. (Maísa, entrevista)

Essa conformação pode ter relação também com um medo de que se aventurar em um universo profissional diferente, que envolva maior grau de criatividade e inteligência, não vá dar certo, pois “não é coisa pra gente”, “é profissão de gente rica”. Além dos aspectos já abordados no parágrafo anterior, é possível identificar posturas específicas dos familiares no que diz respeito à prática artística como profissão, elemento que iremos aprofundar em outro momento.

Alguns cargos de trabalho preenchidos pelos próprios jovens da pesquisa indicam essa tendência e necessidade de trabalhar em funções de menos prestígio. Entre as funções exercidas, encontramos: operadora de caixa de supermercado, operadora de telemarketing, assistente administrativo, assistente de banho e tosa, entrevistadora. A partir dos depoimentos das/dos jovens, identificamos que essas ocupações podem apresentar também, em alguns casos, condições precárias e se configurar como subempregos, especialmente para os jovens

que estão iniciando a vida profissional. Na entrevista de Brianna, ela conta um pouco sobre isso:

Eu tô refletindo ainda, porque eu quero procurar um emprego que me deixe estudar aqui de noite e que não vá ser extremamente cansativo. Que ultimamente eu tenho visto que emprego tá esses de segunda a segunda, 10 horas por dia, em pé. E por eu não ter faculdade, é um pouco mais difícil de arrumar um que seja melhorzinho. Então, eu estou vendo as possibilidades. (Brianna, entrevista)

E ainda:

Ultimamente, o que tá me fazendo repensar algumas coisas na minha vida é a questão financeira, mesmo, porque eu não sou uma pessoa que tem muito poder aquisitivo, não, e aí eu quero coisas, eu preciso de coisas, eu acho que eu tô numa idade que eu preciso avançar em algumas coisas na minha vida e quero um emprego que não vai me fazer querer pular do prédio no final dia, porque isso já aconteceu. Telemarketing é uma bosta. (Brianna, entrevista)

Segundo Nonato (2019), o telemarketing é uma área bastante procurada por jovens, já que contrata pessoas sem experiência e apresenta possibilidade de se dedicar simultaneamente aos estudos e ao trabalho, mas também se revela exploratória e desumana, apresentando qualidade questionável na execução da função, o que podemos confirmar no depoimento de Brianna. Esta autora aponta que, nos dias de hoje, o telemarketing se insere dentro de uma lógica de precarização do trabalho. Apesar de nessa área serem oferecidas vagas de seis horas por dia, o que pode ser considerada uma jornada de trabalho curta, se caracteriza “pela exploração intensiva da força de trabalho à disposição do capital, por meio de relações de trabalho ‘flexíveis’, marcadas pela alta rotatividade, instabilidade no emprego, baixos salários e precárias condições de trabalho” (CAVAIGNAC *apud* NONATO, 2019, p. 332).

Segundo Nonato (2019), o mercado de trabalho para as/os jovens pobres sempre se caracterizou pela precariedade. Algumas mudanças começaram a ser instauradas com as políticas de primeiro emprego e a tentativa de implementação da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude²⁵, por exemplo. Mas, a partir do ano de 2014, o contexto tem se mostrado pior, pois as reformas e leis a partir deste período institucionalizam as condições precárias do trabalho e jovens de camada popular são as pessoas que mais sofrem com essas medidas (NONATO, 2019).

Algumas/alguns participantes afirmaram também já ter tido experiências profissionais no campo artístico, porém analisaremos esse aspecto em outro momento. Mais adiante,

²⁵ Criada em 2011. O Brasil era o único país do mundo a ter uma agenda como essa. Algumas de suas diretrizes eram: mais acesso e mais qualidade da educação, inserção de jovens digna e ativa no mercado e conciliação de vida social, trabalho e estudos, entre outras (BRASIL, 2011).

abordaremos como a possibilidade de constituir uma carreira no campo teatral, atravessada pelas opiniões e expectativas familiares, além dos contextos do mercado de trabalho da arte e da cultura, afeta os projetos de futuro das/dos jovens pesquisadas/os.

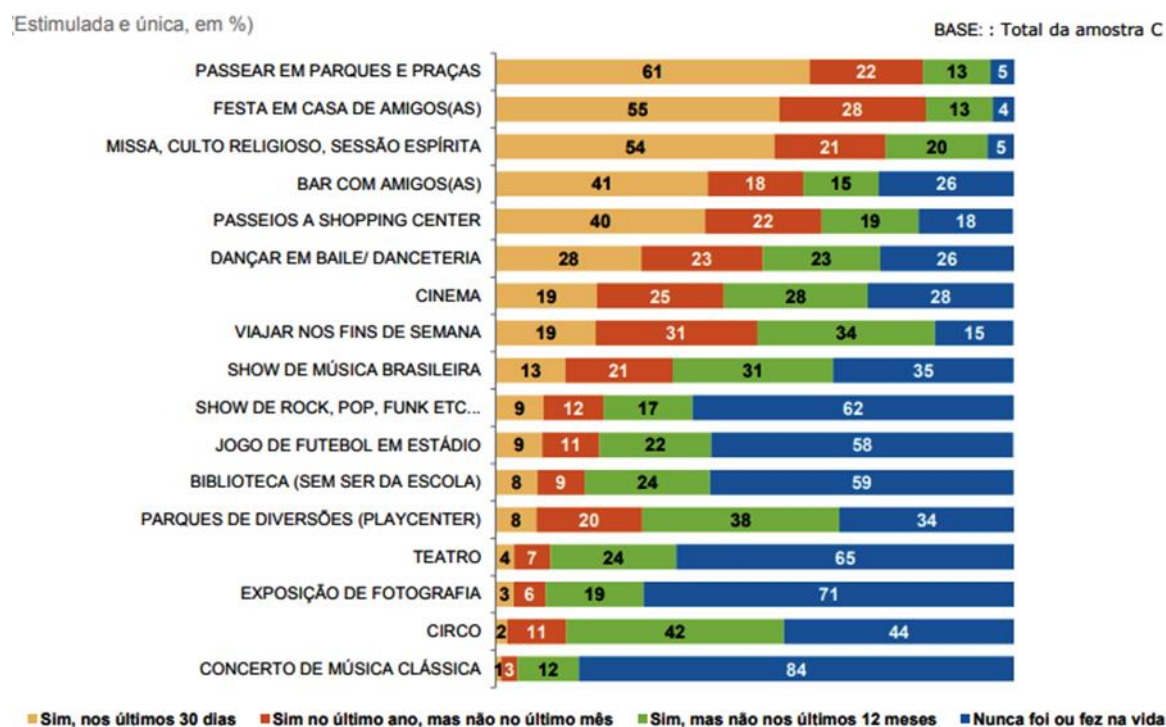
Outro fator importante para a nossa análise diz respeito à trajetória de acesso à cultura e práticas de lazer no tempo livre das/dos jovens pesquisadas/os. O envolvimento com atividades culturais e de lazer é um “tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p. 76). Assim, interessa saber em que medida as/os participantes da pesquisa tiveram acesso a práticas, apresentações, eventos e equipamentos culturais ao longo dos anos.

Com base nos dados colhidos nas entrevistas, algumas atividades de lazer e cultura realizadas pelas/os jovens da pesquisa são: saídas com as/os amigas/os, festas, bares, apresentações artísticas (especialmente de teatro), museus, cinema e shows. A frequência a cada atividade não foi exposta, mas a partir dos depoimentos averiguamos que as saídas com amigas/os, festas e bares sempre buscam ser as mais econômicas possíveis, poupando no transporte e nos produtos consumidos, e o hábito de ir a apresentações artísticas é mais recente em todos os casos e depende de gratuidade ou preços populares.

Na tabela a seguir podemos visualizar a frequência de jovens a atividades de lazer, cultura e passeios em uma pesquisa nacional, a Agenda Juventude Brasil, realizada no ano de 2013²⁶. É notável que atividades como passeios e festas são mais praticadas e apresentações artísticas, especialmente de teatro, circo, música clássica e exposições de fotografia estão como últimos itens de preferência.

²⁶ Não foi possível encontrar dados mais atuais sobre o assunto em dimensão nacional com foco na juventude. Pesquisas mais recentes, como a Agenda Juventude Brasil 2016, retomam os dados de 2013.

Figura 17 – Frequência a atividades de lazer, cultura e passeios



Fonte: Agenda Juventude Brasil 2013

Falando sobre o teatro especificamente, em outra pesquisa intitulada “Cultura nas Capitais”, feita em 2017, 33 milhões de brasileiros responderam perguntas sobre como consomem cultura²⁷. Apesar de mais da metade declarar interesse em espetáculos teatrais, apenas cerca de um terço da população entrevistada teve acesso. Pessoas com ensino superior representam 43% dos frequentadores do teatro, outros 42% têm ensino médio e apenas 15% cursaram até o ensino fundamental. As classes A e B representam 55% dos frequentadores. Entre as razões para não ir ao teatro, temos os seguintes: por ser longe (6%), por motivos econômicos (28%), por falta de tempo (28%) e por não gostar (30%). Os dados da pesquisa Agenda da Juventude Brasileira (2013) constataram que, entre os jovens do Brasil, uma parcela de 65,40% nunca tinha ido ao teatro.

Uma visão ainda difundida sobre a arte, e que podemos relacionar com os dados apresentados, é o aspecto elitista que reitera que apenas pessoas de determinadas classes sociais mais privilegiadas podem acessá-la. Em entrevista, Maísa contou sobre como se sentia em relação ao Palácio das Artes, um equipamento cultural opulento da cidade de BH: “Eu nunca tinha ido no Palácio, né? O Palácio das Artes. E aí, quando eu entrei lá, vi aquele

²⁷ A pesquisa quantitativa abordou a população jovem e adulta de 12 capitais brasileiras e foi realizada entre 14 de junho e 27 de julho de 2017, envolvendo uma amostra de 10.630 entrevistas com indivíduos de 12 anos de idade ou mais, a partir de metodologia desenvolvida pelo Instituto Datafolha.

palácio, um lugar muito enorme. Eu me senti muito estranha, assim. E é um lugar público! E eu não sabia, muita gente não sabe.” (Maísa, entrevista).

O Palácio das Artes é um dos complexos artísticos mais conhecidos da cidade de BH. Trata-se de um prédio grande e branco que apresenta arquitetura imponente desde sua fachada até o grande teatro, galerias e outros espaços internos. Apesar de ser localizado em uma região central, onde muitas pessoas transitam diariamente, e ser categorizado como um espaço público, nem todos se sentem confortáveis para entrar e desfrutar da programação oferecida, que é, inclusive, muitas vezes gratuita.

Em pesquisa realizada para analisar relações de poder presentes em espaços culturais mantidos por políticas públicas, Souza (2012) constata que pessoas de camadas populares não se sentem à vontade para frequentar o Palácio das Artes. Segundo o autor, o Palácio das Artes é um bem público apossado pela classe dominante, o que repercute na definição da programação, na arquitetura e no público frequentador, se mostrando como um espaço cultural excludente. O sentimento de não pertencimento de determinados indivíduos revela explicitamente as relações de poder ali enraizadas e também a visão de que arte seria acessível apenas para as elites.

Ao analisar os dados, é possível afirmar que o teatro, mais frequentado por pessoas com maior índice de escolaridade e de classes mais altas, pode ser considerado uma linguagem artística elitizada. Assim, corre o risco de ser observado como algo “intocável” e se distanciar das classes populares. O motivo de “não gostar” de teatro para não frequentá-lo, presente na pesquisa “Cultura nas Capitais”, também pode estar associado a essa dimensão do não pertencimento, de não ser visto como uma atividade “para todos”. Com efeito, todas as razões para não ir ao teatro podem estar relacionadas em maior ou menor grau à condição de pobreza, seja a falta de tempo, a distância, a noção de pertencimento e a óbvia questão econômica.

Esses indicativos levam a refletir sobre a carência de políticas públicas que fomentem as expressões culturais especialmente para os setores mais empobrecidos da sociedade e, mais ainda, para os/as jovens pobres. A precariedade e falta de investimentos em iniciativas que incentivem tanto a observação como a prática artística são notáveis. Segundo Faria (2017), não somente no Brasil, mas na maioria dos países, o debate e a construção efetiva de políticas culturais é recente. No Brasil, em termos históricos, as iniciativas de promoção cultural do governo privilegiaram manifestações da “alta cultura” e cuidavam muito pouco de bens culturais voltados para a educação, para a fruição e produção cultural. Houve avanços com as

atuações de Gilberto Gil e Juca Ferreira como ministros da cultura²⁸, por exemplo, mas mesmo assim existem desafios para a democratização cultural em um país tão grande e desigual (FARIA, 2017).

Diante dessa realidade, muitas/muitos jovens têm opções restritas e a televisão se torna referência de entretenimento, cultura e lazer. Entre as/os participantes da pesquisa, Maísa e Brianna afirmam que a televisão era o único veículo em que podiam acessar conteúdos culturais durante grande parte da infância e adolescência, e Bode e Clara afirmam que a televisão teve grande peso na construção de suas referências artísticas.

Observando os relatos das/dos participantes, notamos também como as atividades de arte e cultura foram limitadas, realizando-se em poucos espaços e oportunidades. Apenas Ana afirmou ter tido o hábito de frequentar espaços e apresentações artísticas desde pequena, ainda assim, quando tinha condições financeiras de acesso. Já as/os outras/os jovens relataram ter tido acesso restrito, como podemos ver no depoimento a seguir.

[...] Mas eu nunca tive contato com a arte, assim, nunca fui ver um espetáculo quando eu era menor. Nunca tinha ido ao circo, até hoje eu não fui ao circo, fui em uma apresentação ali, mas, assim, é muito escasso, não é muito acessível. Também não tinha tempo, acho que a minha mãe não tinha tempo pra me levar e tal. Nunca nem assisti coisas assim, artísticas. A gente ia ao cinema às vezes, mas ir a uma apresentação de teatro não, nunca nem fui, de circo, de dança etc. (Maísa, entrevista)

Vejamos como isso ocorreu para outro jovem em um trecho de sua entrevista: “Os únicos lugares que eu ia era teatro ou exposição de escolas. Então, não era muito regular, assim, era uma vez a cada semestre, era bem pouco. Mas eu gostava muito, e nas escolas também tinham as peças. Então eu gostava.” (Bode, entrevista). Assim como no relato de Bode, a escola surgiu em mais três depoimentos das/dos jovens pesquisadas/os como instituição que teve a função de proporcionar tais práticas culturais em suas trajetórias. Nesse sentido, concordamos com Duarte Junior (1994), que afirma que o intelectualismo da civilização é reforçado na escola, onde é valorizado o que é concebido racionalmente. A visão do autor, atrelada aos dizeres de Abramovich (1976) sobre a tendência à estereotipação do teatro na escola em “festinhas e pecinhas”, tende a nos fazer refletir sobre a profundidade dos conteúdos artísticos abordados nesse ambiente. Porém, ao analisar os relatos, apesar de

²⁸ Gilberto Gil e Juca Ferreira foram ministros da cultura no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva entre os anos de 2003 e 2010. Suas gestões foram caracterizadas pela adoção de um conceito amplo de cultura que fosse ponto estratégico para o desenvolvimento do país abraçando princípios como a diversidade cultural, a democratização do acesso e o fomento desse mercado específico, entre outros (MANEVY, 2010).

parecerem raros e incipientes, os contatos com a arte através da escola marcaram positivamente a maioria das/dos jovens entrevistados.

Outro fator notável é a importância da participação de alguém na vida das/os jovens que pudesse fazer a ponte de acesso às atividades culturais: um professor, uma amiga da família, uma tia; eram essas pessoas que, em pelo menos metade dos relatos das/dos participantes da pesquisa, cumpriam a função em nível pessoal de mediar o acesso à arte e à cultura.

Eu lembro que, tipo assim, foram poucas vezes que eu fui, mas tem uma amiga da minha família que ela é muito assim, sabe, mais cultural, porque a minha família não é. Então, eu lembro que essa amiga da minha família, como ela tem essa coisa mais cultural mais viva, ela me levou uma vez numa apresentação do Maria Cutia, que é meio de palhaçaria e teatro, né. E aí, eu adorei, eu falei: - Nossa, que mágico, que incrível! (Clara, entrevista)

Além do depoimento de Clara, podemos observar a mesma situação na experiência de Maísa, mas com seu professor:

Ele era professor de português e ele sempre queria fazer arte na escola. Ele falava: “Esse lugar tá muito vazio, vamos procurar algum filme, alguma apresentação, algum tema, vamos propor coisas nessa escola”. E ele fazia, chamava todo mundo, sabe? Ele era muito contagiante. Ia muita gente nessas atividades, porque era um lugar diferente, né? Sair de dentro da sala de aula e ir pra outro mundo, assim, então ele era muito importante. (Maísa, entrevista)

A noção de apoio explanada por Faria (2017), oriunda das considerações de Martucelli sobre a sociologia do indivíduo, diz respeito a iniciativas que amparam, acolhem e incentivam de alguma forma os indivíduos em suas trajetórias pessoais. Essa noção contribui para vislumbrarmos que essas “ajudas”, vindas de outras pessoas ou instituições, são marcas importantes nos percursos formativos e profissionais de jovens. No caso de Clara, por exemplo, é possível afirmar que a presença da amiga da família foi decisiva para que ela pudesse frequentar apresentações artísticas na infância e adolescência, o que foi essencial para o desenvolvimento de um interesse pela área teatral. Situação semelhante aconteceu com Maísa, que contou com o apoio e incentivo do professor de português. Assim, concordamos com Faria (2017), que afirma que a construção de suportes tem papel significativo no processo de constituição de jovens artistas, especialmente os de camada popular.

Nessa direção, os depoimentos colhidos confirmam a hipótese de que, para as/os jovens dos setores mais empobrecidos, podem existir lacunas na constituição do *capital cultural*, o que está atrelado também ao *capital econômico* e ao *capital social* (BOURDIEU, 1998). Nessa abordagem teórica, as famílias mais privilegiadas possuem uma bagagem de

acúmulo educacional e cultural da produção hegemônica que vão sendo transmitidas continuamente aos descendentes em sua socialização, diferentemente das famílias de classes populares, que tendem a apresentar maiores dificuldades em acessar tais bens culturais dominantes. É possível afirmar que, nessa perspectiva, a tendência é exaltar uma cultura em detrimento de outra e que a inferiorização de certos grupos é resultado de um sistema de desigualdades que naturaliza as diferenças e as hierarquias derivadas dela (SANTOS, 2002). Porém, é preciso frisar que as/os jovens pobres, mesmo com limitados recursos e acessos, vivenciam ricos processos de socialização, mesmo que fora dos padrões hegemônicos, onde elaboram valores, símbolos, representações e vão se constituindo como sujeitos, “tão humanos quanto outros jovens ‘bem socializados’ com trajetórias de vida mais normais” (DAYRELL, 2001b, p. 230).

Dessa forma, é preciso frisar que a participação e visita de jovens a espaços culturais como museus, exposições e teatros é importante, mas não a única forma de se envolver com a arte e com a cultura. Certamente, jovens pobres vivenciam outras práticas de socialização cultural, que muitas vezes não são indagadas ou mencionadas por não terem a mesma visibilidade que as práticas legitimadas pelas classes dominantes. Brianna conta, por exemplo, sobre as vezes em que cantava no karaokê com sua mãe por diversão, uma prática que seguramente não entraria em uma lista de “atividades artísticas conceituadas”. Hoje, ela é bastante interessada pelo canto e foi considerada pelas/pelos colegas de teatro no Valores de Minas - Cicalt a maior referência de voz na turma, o que pode ser um indicativo de que suas cantorias no karaokê influenciaram nessa habilidade.

Apesar dos históricos apresentados, todas/os as/os jovens apontam que atualmente frequentam mais apresentações artísticas, como podemos ver no depoimento de Maísa:

Então, hoje eu tenho esse acesso, se eu sei de um teatro, sei de uma performance, um evento no viaduto, eu sei chegar lá, eu sei como ir. E é engraçado, porque eu nunca nem tinha ido ao centro e hoje eu vou ao centro sozinha e eu adoro ir sozinha, adoro assistir as coisas sozinha, adoro ir ao cinema sozinha. (Maísa, entrevista)

Articulando a experiência das/dos jovens da pesquisa com os dados das pesquisas mencionados, podemos dizer que há alguns anos os sujeitos pesquisados faziam parte da maioria que não tinha o hábito de frequentar atividades culturais e artísticas, mas essa realidade parece ter se modificado. Enfim, é possível indagar: as possibilidades de acesso à arte e à cultura pelas/pelos jovens pesquisadas/os se modificou ao iniciarem o curso de teatro no Valores de Minas - Cicalt? Posteriormente, aproximaremos desse tópico novamente na

tentativa de compreender de que forma as experiências das/dos jovens na formação teatral exerceram influência nesse sentido.

Em síntese, fica muito evidente o contexto de pobreza que marca a condição juvenil vivenciada pelas/os participantes da pesquisa. Destacamos ainda que a pobreza é caracterizada por diferentes dimensões, “desde a ausência de recursos materiais como aspectos menos tangíveis, ligados a atitudes, condutas e autoestima, capacidade de elaboração de projetos de vida, alteração das relações de poder”. (RIBEIRO apud NONATO, 2013, p. 73). Dessa forma, considerar as trajetórias de jovens pobres significa observar não somente os aspectos materiais envolvidos, mas também os impactos dessa realidade na sua subjetividade. Corroborando com essas afirmações Dayrell (2001b) afirma que

[...] temos que levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana, como é o caso de grande parte dos jovens [...] (p. 228).

Assim, se os sujeitos da pesquisa podem ser considerados jovens pobres, podemos afirmar que essa condição atravessa seus processos de socialização, sua forma de estar e se colocar no mundo, suas oportunidades e subjetividades. Dayrell e Carrano (2003) apontam os processos culturais como possíveis plataformas de reconstrução e ressignificação do tecido social por jovens. De acordo com os autores, a expressão artística e a participação em movimentos culturais parecem servir como possibilidade para jovens pobres, mesmo diante das grandes desigualdades estruturais da sociedade, contornarem a precariedade material e simbólica. Será que o Valores de Minas - Cicalt se configurou como um espaço educativo e cultural potente para essas construções?

3.3 A entrada no Valores de Minas - Cicalt

Analisados os perfis sociológicos dos sujeitos da pesquisa e feito o levantamento de alguns aspectos de suas trajetórias antes da formação teatral, chegamos ao momento de entrada no Valores de Minas - Cicalt: De que forma as/os jovens ficaram sabendo dos cursos oferecidos pela instituição? O que despertou o interesse para iniciar ali os estudos teatrais? Já foram vistas no perfil resumido das/dos jovens algumas informações sobre seu primeiro contato com a arte e com o teatro, agora falaremos sobre esse assunto com um pouco mais de detalhes para abordamos em seguida da sua inserção no Valores de Minas - Cicalt.

Como vimos, para Maísa, a aproximação com o universo artístico e com a linguagem do teatro se deu inicialmente na escola, com a participação ativa de um professor de português que promovia eventos e apresentações junto das/dos estudantes. Ou seja, a presença desse professor foi determinante na trajetória de Maísa junto da arte.

Para Clara, o interesse pelo teatro surgiu primeiramente em contato com a televisão, e, como já foi visto, a interferência de uma amiga da família para ir a apresentações artísticas ajudou no aprofundamento do interesse inicial. Clara chegou a iniciar um curso de teatro pago, porém a experiência não teve continuidade, porque o pagamento das mensalidades era uma dificuldade e ela também não se sentia satisfeita com a metodologia do curso.

Ana, Bode e Brianna afirmam ter recebido influência artística em casa ao observar seus familiares envolvidas/os em práticas de desenho, pintura, música e dança em momentos de lazer. Porém, Bode e Brianna também atribuem aos conteúdos televisivos, especialmente filmes, influência no interesse pelo teatro. E Bode ainda afirma ter tido experiências pontuais na escola que também ajudaram a despertar o desejo artístico.

No caso de Pablo, o primeiro contato com a arte se deu por indicação médica, como parte de um tratamento, quando ele enfrentava um quadro de depressão. Ele frequentou inicialmente aulas de música, depois experimentou o balé e, em seguida, o teatro.

No que diz respeito ao Valores de Minas - Cicalt, para Pablo, o mais antigo estudante da instituição entre as/os participantes da pesquisa, a entrada se deu no ano de 2014, quando ele tinha 18 anos. De acordo com seu depoimento, ele chegou a participar do processo seletivo para entrar no ano de 2013, mas não foi aprovado. Ana começou os estudos no Valores de Minas - Cicalt em 2015, com 17 anos de idade. Brianna também participou de um processo seletivo anterior, mas foi aprovada aos 21 anos em 2016. Clara, Bode e Maísa também entraram em 2016 com 16, 19 e 20 anos respectivamente.

Cinco jovens afirmam ter tido as primeiras informações sobre o Valores de Minas - Cicalt por meio de amigas e amigos. A única que ficou sabendo de outra forma foi Ana, pela proximidade da instituição de casa.

como eu moro aqui embaixo, sempre que eu estava indo para a padaria, eu via uma galera muito legal passando, que era a galera do Valores [de Minas], entendeu? A galera passava recitando, a galera passava até fazendo acrobacia aqui na rua [...] e eu sempre fiquei, tipo assim, muito louca pra participar. (Ana, entrevista)

Aquelas/es cinco jovens dizem que, na época de sua entrada, o fato de que a instituição oferecia suporte com passagem e alimentação foi de grande importância para sua matrícula e frequência no curso, como podemos ver no depoimento a seguir.

Minha família não tem renda pra... e o Valores [de Minas] surgiu numa época que eu não ia ter dinheiro, mesmo. Então, quando fiquei sabendo de um programa que pagava passagem, pagava alimentação e que tinha aulas de arte de graça, não dava para perder esta oportunidade. (Pablo, entrevista)

Ana não comentou sobre a relevância da passagem e da alimentação oferecida pela instituição em sua trajetória na formação teatral, muito provavelmente por sua casa se localizar nos arredores do Valores de Minas - Cicalt. Isso revela que o território pode ser um fator importante como potencializador do acesso, em outras palavras, o acesso de Ana à instituição foi possibilitado em grande parte pela sua proximidade, reforçando a discussão que já fizemos anteriormente sobre a relação próxima entre território, pobreza e acesso cultural.

Quando perguntadas/os sobre as primeiras experiências no Valores de Minas - Cicalt, as/os jovens dão grande importância ao primeiro espetáculo produzido e apresentado. De fato, lembrar das primeiras aulas, primeiras/os professoras/es, primeiras apresentações para compartilhar alguns desses momentos nas entrevistas, pareceu ativar nas/nos participantes da pesquisa um sentimento de boa nostalgia, de saudade. Selecionamos trechos de cada uma das entrevistas em que notamos uma valorização do espaço e das experiências nele vivenciadas: “Foi tudo muito novo pra mim, tudo que eu fazia aqui era tudo novidade” (Ana, entrevista); “Eu vi uma outra versão do teatro” (Clara, entrevista); “Foi completamente diferente do que eu achei que fosse” (Brianna, entrevista); “No Valores [de Minas], foi quando, de fato, eu entendi o que era o teatro” (Pablo, entrevista); “Lá [no Valores de Minas] é um lugar muito diferente” (Maísa, entrevista); “Quando entrei no Valores [de Minas] foi a primeira experiência que eu tive com o teatro, assim, de verdade” (Bode, entrevista).

Com isso em vista, adentramos a seguir na apresentação e análise dos sentidos atribuídos pelas/os jovens às experiências vivenciadas por meio do teatro no Valores de Minas - Cicalt.

4 SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS EXPERIÊNCIAS NO VALORES DE MINAS – CICALT

Nesta seção, vamos refletir sobre o que as/os jovens dizem sobre as vivências e aprendizados acumulados ao longo de sua formação teatral no Valores de Minas - Cicalt. As experiências ali desenvolvidas fazem parte de um conjunto amplo de conhecimentos aos quais as/os jovens conferiram sentidos, alguns dos quais identificamos e explanamos a seguir.

4.1 Dimensões do ensino do teatro

A partir dos relatos das/os jovens, buscamos identificar e organizar dimensões particulares do estudo e do fazer teatral no Valores de Minas - Cicalt analisando quais os efeitos dessas singularidades nas vivências dos sujeitos pesquisados.

4.1.1 *“Depois de começar a fazer teatro, entrar no metrô é diferente”*: o saber corporal

No primeiro encontro do processo criativo, conforme registrado no diário de bordo, Maísa comentou que, “depois de começar a fazer teatro, entrar no metrô é diferente”. Esse seu apontamento rendeu uma discussão em que todas/os as/os jovens concordaram que, como “pessoas do teatro”, passaram a observar seus corpos, vozes e as espacialidades de outra maneira, e que, com essa nova visão, entrar no transporte público, um local apertado e com deslocamento às vezes desajeitado, é colocado em jogo como ocupar o espaço e o equilibrar o corpo. Muitas/os delas/es comentaram também que, quando estão no ônibus, aproveitam para decorar textos, imaginam que estão em um filme ou em um clipe e testam habilidades corporais com a movimentação do veículo.

[...] pra mim, era muito novo o que estava acontecendo ali, então, esse descobrimento do que o meu corpo era capaz de fazer, só de ficar correndo, era super incrível pra mim. Foi ali que eu fui descobrir, fui começar a pesquisar sobre o meu corpo e esse corpo artístico. Não é só expressão facial, mas é uma expressão muito corporal também. Como você se joga, como você retém e tudo mais, então isso me chamou muito a atenção. (Clara, entrevista)

A partir dos depoimentos, ficou evidente que, para as/os jovens, um ponto chave no processo de aprendizagem teatral passa pelo trabalho com o corpo, pelo desenvolvimento de uma consciência corporal e vocal, pela compreensão das relações que estabelecemos com o espaço, enfim, pela abordagem de técnicas e experiências que permitam perceber a corporeidade para além de como a percebemos no cotidiano.

Com base nos dizeres das/dos jovens, articulamos nossa análise com a pesquisa de Burnier (2009), que afirma que o corpo, incluindo a voz como parte constituinte dele, é o instrumento de trabalho da atriz e do ator assim como as telas e pincéis são instrumentos para artistas visuais. Segundo o autor, para trabalhar com seu instrumento, a/o artista de teatro precisa aprender técnicas que auxiliem na consciência e no domínio dos seus movimentos, mas sem deixar de lado a parte subjetiva desse processo, ou seja, há um trabalho externo e interno com o corpo. Em direção semelhante, Azevedo (2004) defende que, para o fazer teatral, é preciso que aconteça a transformação de um corpo cotidiano em um corpo disponível para o trabalho. Para essa autora, esse processo acontece inicialmente com a tomada de consciência da/do intérprete sobre seu próprio corpo por meio de repetição de técnicas e exercícios, que irão aos poucos aumentar o repertório de possibilidades corporais.

Tendo em vista a importância do corpo nos processos de formação teatral, enfatizada pelas/os próprios jovens, organizamos alguns pontos trazidos por elas/eles sobre esse assunto na cena “Estudante de teatro no metrô”, elaborada durante o processo criativo. A situação dramática inserida no transporte público serviu como plataforma para mostrar como as/os jovens vencem os desafios colocados no cotidiano com as habilidades desenvolvidas por meio do teatro. Vale lembrar que, apesar de utilizarmos elementos reais para a construção das cenas, foram misturados elementos ficcionais também. Seleccionamos alguns trechos da cena presentes no texto dramaturgico:

Na luta diária para conquistar um espaço no transporte público, as pessoas se embolam, se empurram, se atropelam. [...] Mas ali, no meio de tanta confusão, a estudante de teatro sabe utilizar os seus conhecimentos sobre os fundamentos do View Points²⁹ adquiridos nas aulas de estudos sobre o espaço e, livrando-se admiravelmente dos obstáculos, consegue encontrar um pequeno espaço vazio, onde pode respirar com mais conforto. [...] Mesmo com o equilíbrio espacial conquistado, no meio de uma viagem de metrô na cidade de Belo Horizonte, da estação central até a estação Eldorado, podem acontecer coisas inesperadas. O metrô, com o sistema de frenagem desregulado e com a falta de sensibilidade de um maquinista apressado, pode ter paradas suaves substituídas por paradas bruscas. [...] Mas o estudante de teatro está sempre preparado. Relembrando as suas aulas de expressão corporal, especialmente os princípios de Laban³⁰, ele controla os seus movimentos com intensa sabedoria. [...] Como se não bastassem as adversidades já enfrentadas nessa viagem, subitamente as luzes do metrô se apagam. Começa um rebuliço, as pessoas se perguntam: - O que está acontecendo? Mas preparada para resolver a situação, a estudante de teatro

²⁹ Desenvolvida na década de 1970 pela artista e educadora de teatro Mary Overlie, é uma técnica de composição cênica que envolve movimentos, relação com o espaço e com o tempo. É estudado e praticado em todo o mundo por artistas de teatro e dança.

³⁰ Rudolf Von Laban [1879 – 1958] foi um dançarino e pesquisador do movimento, cujos princípios desenvolvidos são amplamente estudados em processos de consciência corporal.

se lembra dos princípios estudados nas aulas de expressão vocal e diz projetando a voz: - Acende a luz, ô maquinista! [...] (Texto dramático da peça)

Na roda de conversa após a apresentação, a reação das pessoas da plateia a essa cena chamou nossa atenção. Muitas comentaram que se identificaram com a situação apresentada, inclusive a vice-diretora da escola naquele período, que também é atriz e diretora teatral, compartilhou conosco que, na sua época de formação, ela sempre ia desafiando o seu equilíbrio e passando textos de cenas no ônibus. O reconhecimento do trabalho corporal tanto pelos indivíduos pesquisados quanto pelas pessoas que assistiram à apresentação foi relevante para a análise, pois embora seja um elemento comumente trabalhado nos processos formativos no teatro, não podemos nos esquecer que ele foi também reprimido e dominado socialmente ao longo do tempo, o que tende a refletir nos nossos processos educativos e construções sociais de maneira geral (CHARLOT, 2013a).

Tecendo uma análise sobre o corpo na escola, Charlot (2013a) faz um breve levantamento histórico, passando pela origem da escola na Grécia e pelos interesses ideológicos da Igreja ao longo do tempo, o que trouxe influência para a vida escolar, evidenciando que a educação passou sempre pelo letramento e, mais do que isso, pelo domínio e disciplina do corpo. Segundo o autor, essa visão tão antiga ainda prevalece, pois, apesar de o mundo ter testemunhado o surgimento de novas pedagogias e artes que romperam com os modelos clássicos, elas não foram suficientes para superar essa visão. Utilizando as palavras do próprio autor:

Pedagogia tradicional, balé clássico e teatro clássico pertencem ao mesmo nível cultural: o da norma, da disciplina, do sério. O corpo fica imobilizado na sala de aula, tomado pelo treinamento e o sofrimento das bailarinas, negado pela redução do teatro ao texto. Mundo do letramento e da regra, a escola tradicional não podia ser, também, o das artes. (CHARLOT, 2013a, p. 194)

Um exemplo desse fenômeno é a presença das artes no currículo escolar de forma tímida e precarizada. O teatro, por exemplo, tende a ser apresentado na escola como texto, sem levar em conta seus outros aspectos na qualidade de encenação, de jogo, de representação - exceto em raras ocasiões (CHARLOT, 2013a). O autor apresenta a pergunta: Por que a arte é desvalorizada na escola? E, em seguida, esboça uma primeira resposta: “Porque a escola tende a ensinar o que pode ser dito por palavras e a negligenciar, desprezar e, às vezes, combater o que envolve o corpo e a sensibilidade” (CHARLOT, 2013a, p. 186). Evidentemente, o campo desta pesquisa não se configura como espaço de ensino básico, mas a problematização acerca do corpo na nossa sociedade, especialmente na escola, nos indica

formas de como as/os jovens pesquisadas/os poderiam reagir às experiências formativas com inscrição do corpo vivenciadas no Valores de Minas - Cicalt. Vejamos um trecho do depoimento de Brianna sobre essa temática:

Eu pensei que eu ia chegar aqui, iam me dar um roteiro e falar: - Leia, vamos fazer “Romeu e Julieta”... E não, nunca me deram roteiro e falaram “leia”, o que eu acho muito legal inclusive, porque eu não tinha base mesmo pra saber como era teatro. Quando eu cheguei, a gente fazia jogo cênico, exercícios de confiança e exercícios pra gente acostumar que no teatro a gente vai entrar em contato com o corpo das pessoas, o que eu acho muito importante também de ser feito. (Brianna, entrevista)

O depoimento da Brianna indica que, antes de entrar no Valores de Minas - Cicalt e iniciar a sua formação teatral, ela ainda estava impregnada de uma ideia tradicional sobre como fazer teatro, o que excluía o engajamento do corpo. A partir das experiências vivenciadas naquele espaço, ela pôde construir uma nova percepção, na qual o texto não é elemento central e o corpo tem papel fundamental. Tal perspectiva se aproxima também de uma visão contemporânea sobre o fazer e ensinar teatro, que permite que a dramaturgia esteja presente para além do texto, além de ser plataforma para conhecer a si e expressar sua individualidade.

Segundo Salles (2010), na perspectiva de Artaud³¹, o trabalho corporal no teatro demanda a desconstrução de um corpo formatado e organizado diante das exigências sociais para ir ao encontro de suas possibilidades expressivas. A quebra de formas pré-estabelecidas e limites inscritos no corpo pautados em referências dominantes abre espaço para a corporeidade em outra dimensão, mais consciente e mais ampla (SALLES, 2010). Assim, as técnicas e exercícios teatrais que envolvem o corpo não serviriam para condicioná-lo, mas para tornar atrizes e atores conscientes dos condicionamentos e, assim, capazes de transpô-los. “O corpo do intérprete é como um eu em si mesmo continuamente caminhando em fluxo para um corpo propriamente arte” (KOUDELA, SIMÕES, 2015, p. 36). O trabalho com o corpo “provoca novas formas de interação com o mundo e é um espaço infinito que se desdobra sobre si mesmo, está dentro e fora ao mesmo tempo” (SALLES, 2010, p. 6). Portanto, o trabalho corporal no teatro pode abarcar ao mesmo tempo uma destruição de antigas percepções e uma reintegração de potencialidades do sujeito.

Com base nas perspectivas abordadas, o engajamento do corpo no processo pedagógico em teatro no Valores de Minas - Cicalt parece ter tido para as/os jovens

³¹ Antonin Artaud foi um ator, dramaturgo, diretor e escritor francês que redigiu umas das principais obras sobre o fazer teatral no século XX intitulado “O teatro e seu duplo”, o qual serviu de grande influência para outros diretores e estudiosos da área.

pesquisadas/os o sentido de construção de um conhecimento que não somente ultrapassa as vias racionais, mas que rompe com limites estabelecidos em torno das ideias sobre o corpo socialmente construído e gera autoconhecimento.

4.1.2 “*Olha o que eu aprendi hoje*”: *saberes diversos da arte da cena teatral*

Além das habilidades corporais, as/os jovens mencionaram diversos outros saberes desenvolvidos na formação teatral. A partir dos seus depoimentos, organizamos em tópicos os conteúdos que afirmaram ter vivenciado durante a sua trajetória no Valores de Minas - Cicalt, incluindo o curso livre e o técnico. É importante frisar que os conteúdos explicitados não foram abordados separadamente, mas, assim como mencionado pelos sujeitos da pesquisa, num mesclar, numa relação entre teoria e prática.

- a) Elementos técnicos e artísticos para a atuação (consciência corporal e vocal, improvisação e diferentes formas estéticas de atuação);
- b) Elementos da prática teatral para além da atuação (cenografia, maquiagem, iluminação, figurino, sonoplastia e dramaturgia);
- c) Princípios sobre gestão e produção cultural;
- d) Tópicos sobre ensino do teatro;
- e) Elementos históricos, sociais e culturais (períodos históricos, movimentos artísticos e debates políticos).

A diversidade de conteúdos da lista remete, mais uma vez, à quantidade de elementos específicos que o teatro em si pode produzir e a possibilidade de articulação que apresenta com outras linguagens, assuntos e tópicos (KOUDELA; SIMÕES, 2015; BENEVIDES, 2013; TROZZO, 2016). Cabe dizer que um dos conteúdos mais citados nas entrevistas como de interesse das/dos jovens é a performance – uma manifestação artística que, por sua própria natureza, abarca diferentes expressões artísticas e tem grande aproximação com o teatro nesse sentido.

Em direção semelhante à de Koudela e Simões (2015), portanto levando em conta a possibilidade de relação do teatro com outros tópicos e campos de conhecimento, Trozzo (2016) constrói uma lista de operações cognitivas que são abordadas no ensino do teatro e destaca que são relevantes porque permitem a constituição de novos sistemas de ideias que envolvem processos emocionais, sensoriais e reflexivos. Dentre as operações apontadas por ela, destacamos: atenção sensorial, atenção reflexiva, autoestima e empatia, curiosidade investigativa, simbolização, capacidade de contextualização, inteligência espacial, expressão e

comunicação de ideias, estratégias de gestão de projetos, noção de planejamento e fruição estética, operações que foram desenvolvidas na formação das/os jovens.

Eu sinto essa transformação todos os dias, porque eu vejo que, antes de eu ter esse contato com a arte, principalmente no Valores [de Minas], eu tinha outra percepção de vida, eu tinha outros conhecimentos, eu tinha outra cabeça. Eu olho pra trás e falo assim: “Por que eu fiz aquilo? Por que eu pensei aquilo?” Não que estivesse errado, mas não tem um certo também... Mas eu vejo que o meu corpo e a minha mente mudaram. Tanto que a minha mãe olha pra mim e fala: “Eu nem te reconheço depois que você entrou pro teatro”. Ela fala isso bem frequentemente. E eu falo que é isso, que é transformação, é crescimento, e eu vejo esse crescimento em mim todos os dias. Todos os dias, quando eu saio do Valores [de Minas] eu penso: “Olha o que eu aprendi hoje!”. (Maísa, entrevista)

Para Trozzo (2016), é evidente o que o teatro pode oferecer para o desenvolvimento humano do estudante, pois as leituras e treinamentos que abordam as diversas operações cognitivas no teatro são como ensaios que podem se estender até a vida real. É como se esse ensaio protegido do teatro e com possibilidade de reflexão contínua sobre o que se vive no processo preparasse os sujeitos em nível pessoal e coletivo para enfrentarem as situações reais que exigirão deles as habilidades ali desenvolvidas. Nessa direção, a fala de Maísa evidencia o sentimento de transformação vivenciado pela jovem a partir da experiência formativa em teatro, que, segundo seu depoimento, se instaurou a partir dos saberes teatrais, mas vai para além deles, mudando também sua visão de mundo e seus valores.

Portanto, outro sentido atribuído às experiências artístico-pedagógicas em teatro pelas/os jovens é a capacidade que essa linguagem apresenta de se relacionar com outros elementos, saberes e conteúdos. Tal característica parece auxiliar no processo de ampliação de percepção da realidade e significar o conhecimento desenvolvido de uma forma singular, que se enraíza por estar conectado a outras esferas - algo que também pode ser efeito da possibilidade de realização de estudos teórico-práticos, que, ao exigir diferentes ângulos de observação do objeto estudado, acabam por suscitar maior apropriação.

4.1.3 Palco da cidadania: marcas de uma educação na perspectiva da formação humana

Como já mencionamos no tópico de caracterização dos sujeitos da pesquisa, em maior ou menor grau, as/os jovens demonstraram um sentimento de não pertencimento à instituição escolar e, sobre a sua trajetória na educação básica, foram-nos relatados episódios de violência, de dificuldade de socialização, de não identificação com as metodologias e conteúdos, de deficiência na estrutura e manutenção e da falta de liberdade. Pautando-se nessa realidade de não pertencimento à escola, Dayrell (2007) afirma que há uma tensão entre ser

jovem e ser aluna/o, pois, não raramente, os modelos escolares ainda são pautados em valores tradicionais como obediência e condicionamento, que tornam rasas as relações com as/os estudantes e com a construção de conhecimento.

Além disso, segundo Charlot (2013a), hoje vivemos um contexto de disputa instaurado pelo capitalismo, que está presente desde a escolarização de crianças e jovens. Para esse autor, o saber adquiriu um valor de troca devido às lógicas do mercado e não é mais tão vislumbrado como valor de uso, como algo relevante em nossa formação como sujeitos. Ele afirma:

Hoje em dia, o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas, também, como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular. Cada vez mais alunos não vão à escola para aprender, mas apenas para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade intelectual, nem com o patrimônio humano. Decerto, querer passar de ano e adentrar uma universidade é uma ambição legítima e realista. O problema, porém, é quando a lógica do saber some da escola; ora, cada vez mais alunos nunca encontraram na escola o saber como sentido e o aprender como prazer. (CHARLOT, 2013a, p. 181-182)

Lançando mão das considerações de Dayrell (2007) e Charlot (2013a), podemos afirmar, a partir das experiências das/os jovens pesquisadas/os, que a escola assumiu para elas/es uma lógica disciplinar e competitiva, muitas vezes deixando de agregar à formação humana. Uma das maiores consequências desse fenômeno é a marca nas subjetividades dessas/es jovens, especialmente de jovens pobres que vivem uma “nova desigualdade social”, que atravessa a precariedade de bens materiais e chega até a falta de acesso a bens culturais e simbólicos com os quais seria possível a construção de identidades positivas (DAYRELL, CARRANO, 2014). Como vimos, a escola poderia estar cumprindo esse papel, mas, na maior parte dos casos, não está.

Na pesquisa, ao analisarmos os saberes desenvolvidos pelas/os jovens pesquisados no Valores de Minas - Cicalt, foi possível constatar que esses se distanciam dos princípios de uma educação bancária (FREIRE, 2000) e se aproximam de uma educação humanizadora, uma educação popular, com os quais parecem ter maior afinidade.

Com base nas afirmações de Brandão (1985), a educação popular, voltada para as camadas populares, se caracteriza por um compromisso social e político que vai além do próprio trabalho pedagógico. Ainda segundo esse autor, a educação popular instaura uma crítica e uma tentativa de subversão da educação tradicional, pautada nos modelos mencionados, de transmissão, de eficácia, de manutenção de um sistema capitalista excludente. Para tanto, além do discurso político-social em que se baseia, busca também estratégias de ruptura dos modos e modelos de ensino, promovendo vivências pedagógicas

alternativas. A educação popular busca evidenciar para os sujeitos educandos as formas de dominação que o sistema imprime e, para isso, trabalha com a noção de conscientização, valorizando o processo de construção do saber mais do que o saber em si. O autor afirma que, na educação popular, “não importa o que as pessoas sabem, mas como elas vivem a experiência coletiva de produzir o que sabem, e aquilo em que elas se transformaram ao experimentar o poder de criar tal experiência de que o saber é um produto” (BRANDÃO, 1985, p. 157).

Os saberes desenvolvidos pelas/os jovens pesquisadas/os no Valores de Minas - Cicalt – como o saber corporal, as práticas das assembleias e a ocupação da cidade, assim como as reflexões político-sociais reveladas nas suas apresentações artísticas, em momentos de debate racial e na percepção das mudanças em si mesmas/os e nas/os colegas (aprofundaremos a seguir estes tópicos) – representam uma rede de conhecimentos não tradicionais que se mostraram relevantes para a sua formação humana de maneira mais ampla. Essa rede de conhecimentos aproxima-se da noção de educação popular e propicia conhecimento crítico, fazendo-as/os tomar consciência sobre os espaços sociais que ocupam e sobre os mecanismos de funcionamento da sociedade.

Corroborando com essa noção de educação popular, Pupo (2010b) aponta que o ensino de teatro deve oferecer uma harmonia entre duas facetas: o fruir e o fazer teatro. Para essa autora, a formação sensível de um indivíduo não se dá separadamente de sua formação crítica, este deve estar sempre em busca de aprofundamento da experiência artística e também da análise da representação, que envolve as reflexões sobre como o teatro se insere na sociedade, suas dinâmicas, suas tensões.

Nessa direção, vale salientar que as/os jovens pesquisadas/os destacaram sua participação no espetáculo de finalização do módulo I do curso livre como um momento marcante na trajetória no Valores de Minas - Cicalt, como podemos ver nos relatos de Bode e Ana: “Mas o espetáculo do módulo I foi muito bom e foi esse processo todo que me fez querer continuar aqui os outros anos” (Bode, entrevista); “Um dos momentos que eu tive que mais se destacou foi o espetáculo do módulo I, porque foi tudo muito novo pra mim, tudo que eu fazia aqui era tudo novidade” (Ana, entrevista).

Em nossa análise, a relevância dessa apresentação final se dá pela materialização e finalização de um processo educativo diferente do já tinham vivenciado anteriormente em sua escolarização. A possibilidade de experienciar um processo educativo no qual se constrói em coletivo, mas valorizando as expressões individuais e tendo contato com saberes com os quais as/os jovens se identificam, inaugurou uma nova forma de observar e lidar com o mundo.

Duarte Junior (1994) lembra que a “arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se.” (p. 67).

Portanto, podemos dizer que o ensino do teatro mesclado a princípios da cidadania, abordagem assumida pelo Valores de Minas - Cicalt, parece ter resultado em processos pedagógicos que se aproximam de uma educação popular, o que proporcionou, segundo as/os jovens da pesquisa, um pensamento crítico simultaneamente construído com as técnicas teatrais. Vale reassaltar que essa perspectiva de ensino, apesar de ser descrita e analisada especificamente neste tópico, se encontra transversalmente presente em diferentes experiências vivenciadas na instituição contadas pelas/os jovens, como já viemos abordando e ainda vamos considerar.

4.2 O coletivo entra em cena

A dimensão da coletividade foi um elemento continuamente presente nos relatos das/os jovens pesquisadas/os sobre suas experiências no Valores de Minas - Cicalt. Afinal, o que foi aprendido em coletivo e quais sentidos foram atribuídos às vivências em grupo na instituição?

4.2.1 *“Assembleia era aula”*: princípios democráticos no cotidiano do Valores de Minas - Cicalt

Entre os tópicos ensinados e aprendidos no Valores de Minas - Cicalt, outro notável nos depoimentos das/dos jovens foi a realização de assembleias como parte do processo pedagógico. Selecionamos um trecho da entrevista de Pablo em que esse tema apareceu:

A gente sempre teve assembleia; a assembleia era um processo fixo do módulo II. A gente tinha que aprender a fazer assembleia e discutir, não tinha votação, era consenso. Então tinham umas assembleias que duravam quatro ou cinco dias, de parar a aula. Literalmente de parar a aula e ficar quatro horas dentro do tablado da dança debatendo. [...] Tinha um quadro em que a gente colocava todas as nossas críticas e felicitações ao que estava acontecendo. Eu acho que isso é uma coisa que é importante em qualquer processo. Sempre que eu estou dando aula na escola integrada eu coloco um quadro na sala e escrevo críticas e felicitações, porque eu aprendi aqui. (Pablo, entrevista)

No PPP do Valores de Minas - Cicalt, a assembleia é apresentada como “momento institucional da palavra, do diálogo, em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e tentar transformar tudo aquilo que os membros consideram oportuno” (MINAS GERAIS, 2018, p. 16). Esse encontro entre educadoras/es e estudantes era parte da metodologia dos cursos livres da instituição, objetivando o estímulo de um

exercício político e democrático, no qual o sujeito constrói sua cidadania por meio da prática de participação no coletivo. Aprender a se posicionar no grupo, a argumentar, avaliando como as pautas individuais se encontram com as coletivas era, portanto, uma premissa educacional defendida pelo Valores de Minas - Cicalt e apreendida pelas/os jovens da pesquisa.

Dayrell e Carrano (2014) afirmam que a experiência participativa é inerentemente educativa e que, no contexto da juventude, propicia aos sujeitos, além da vivência de organização como grupo e de ação coletiva, a experiência de valores como democracia e solidariedade. Segundo esses autores, o aprendizado da alteridade em uma sociedade tão individualizante pode ser decisivo para jovens que, por meio da sua ação participativa, aprendem a reconhecer e respeitar diferenças, se sentindo parte de um todo. Nesse sentido, Clara afirmou em entrevista: “Depois [é] que a gente entendeu que a assembleia era aula também e que a gente precisava se manter politicamente aqui dentro” (Clara, entrevista). O depoimento de Clara nos indica que ela compreendeu que estar no Valores de Minas - Cicalt era mais do que ocupar uma vaga em um curso de forma individual, mas se inclinar para o coletivo, defendendo junto de seus pares seus interesses dentro da escola, e que essa habilidade democrática de articulação fazia parte dos saberes ali desenvolvidos.

Um código particular desenvolvido na prática das assembleias do Valores de Minas - Cicalt é o sinal feito com as mãos para pedir “silêncio” em momentos em que indivíduos do grupo falam simultaneamente, perdendo o foco da discussão. Esse código consiste no levantar de uma das mãos de forma visível ao coletivo, assim, quem for percebendo a presença do sinal, vai levantando também sua própria mão. Pouco a pouco o sinal se espalha e, logo, todo o coletivo está de mãos levantadas, percebendo que alguém solicitou o “silêncio” para que pudesse retomar o debate. Essa ação gestual, que a princípio pode parecer simples, é uma ferramenta de comunicação instituída pela comunidade do Valores de Minas - Cicalt e pode ser considerada uma marca da sua forma democrática de comunicar. Visto que a escola sempre recebeu público volumoso de estudantes, o aprender a ouvir – e também a falar – não pode ser considerado mera gentileza, mas exercício profundo de alteridade.

Esse código com as mãos apareceu em uma cena da peça teatral em que as/os jovens contam ao público um pouco da trajetória histórica do Valores de Minas - Cicalt e simulam uma breve assembleia. Na cena, em um momento em que a discussão fica exaltada, uma das jovens executa o código que é reproduzido pelo coletivo e, em seguida, conquista o silêncio desejado e dá sequência à sua fala.

Figura 18– O levantar das mãos para o silêncio



Fonte: Acervo pessoal. Registro fotográfico por Emerson Fernandes.

Apesar da relevância que a prática de assembleias teve na trajetória das/dos jovens, de acordo com os seus depoimentos, ela não é mais tão frequente desde o ano de 2019 e acontece apenas em situações de grande urgência. A implementação dos cursos técnicos e o fim dos cursos livres parecem estar modificando algumas características da instituição, como vimos no item de resumo histórico, especialmente nos dois últimos anos. Podemos avaliar, a partir dos dados colhidos, que há indícios de que o caráter emancipatório assumido historicamente como abordagem de ensino pelo Valores de Minas - Cicalt parece enfraquecido neste momento, e a ausência de assembleias pode ser considerada um dos pontos fundadores dessa constatação.

Enfim, a participação nas assembleias foi para as/os jovens pesquisadas/os um momento de coletividade em convivência com elementos essenciais para o exercício democrático, aspecto efetivo para sua construção como sujeitos políticos.

4.2.2 “São amigos que eu vou levar pra vida toda”: laços e relações cultivadas

Tratamos nesta subseção das relações de amizade, de parceria e de namoro estabelecidas pelos sujeitos no Valores de Minas - Cicalt. A dimensão das relações se revelou essencial para esta pesquisa, pois se configura como um dos sentidos atribuídos pelas/os jovens participantes à formação teatral vivenciada no Valores de Minas - Cicalt, além de ser

uma faceta amplamente estudada como uma das que compõem a condição juvenil (DAYRELL, 2001a, 2001b, 2007, DAYRELL, CARRANO, 2014).

As relações de amizade iniciadas e cultivadas no Valores de Minas - Cicalt foram um assunto comentado por todas/os as/os jovens participantes. Nos encontros do processo criativo, foi possível perceber como algumas pessoas já eram próximas, como outras se aproximaram e também vivenciaram conflitos, por exemplo. Os trechos selecionados a seguir mostram opiniões de duas jovens sobre esse tema:

Eu nunca fui de conviver muito com pessoas na escola, não, era mais eu pra cá e o povo pra lá. Tinha um, dois amigos, assim, no máximo. Aqui eu passei a conversar com todo mundo, ter amizade com todo mundo e sair com todo mundo. Eu fui vendo como as pessoas gostavam de mim aqui, coisa que eu não via em outros momentos, assim. [...] As saídas eram muito significativas e me senti parte do negócio, mesmo. (Brianna, entrevista)

Mas em relação aos amigos próximos que eu fiz aqui, são amigos que eu vou levar pra vida toda, sabe? São pessoas que querem estar no mundo da arte, que conheceram a arte aqui. (Maísa, entrevista)

Os relatos das jovens evidenciam que as amizades estabelecidas a partir da convivência no Valores de Minas - Cicalt são muito importantes para elas. Brianna comentou sobre a dimensão do afeto e do pertencimento, de se sentir reconhecida e acolhida nesse vínculo amistoso, não sentido em outros espaços. Maísa sugeriu que existem amizades mais profundas do que outras ali, um possível reconhecimento da diferença entre uma amiga ou um amigo e alguém que se estabelece como colega. Ela ainda afirma que essas relações de amizade mais “chegadas” são algo que ela levará para além da experiência no Valores de Minas - Cicalt.

Observando essas dinâmicas de relação e para efeito de análise, partiremos da noção de sociabilidade presente em Simmel, na qual a ideia de interação é central, ou seja, a relação direta entre as pessoas, o seu encontro, a sua recíproca comunicação (DAYRELL, 2001b). Para Dayrell e Carrano (2014):

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as "obrigações", o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer ou na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho, na escola, na invenção de espaços e de tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (p. 118)

Na sociabilidade, o ato de falar, de conversar, de “trocar ideia” tem papel fundamental; é quando as/os jovens se expressam e podem também escutar as outras pessoas se expressarem e através dessa relação, percebem suas semelhanças e diferenças. (DAYRELL, 2001b). Retomando as considerações de Melucci (2004) sobre a formação da identidade, ela se dá em um processo de autorreconhecimento e de heterorreconhecimento, no qual elementos simbólicos vão sendo “negociados”, “testados”, “trocados”. Com base nas afirmações dos autores, podemos sugerir que as relações de companheirismo e de afetividade estabelecidas no Valores de Minas - Cicalt e as trocas proporcionadas por elas pode influenciar na construção identitária das/os jovens.

Além das amizades, os namoros com pessoas do próprio Valores de Minas - Cicalt foi elemento comum nas entrevistas. Todas/os as/os jovens pesquisadas/os já namoraram colegas do projeto, sendo alguns relacionamentos contemporâneos à pesquisa. É interessante observar que, entre as/os jovens da pesquisa, existem diferentes orientações sexuais: heterossexual, bissexual e homossexual, e nenhuma pessoa mostrou algum tipo de inibição ou desconforto para vivenciar sua sexualidade nesse espaço. Ao contrário disso, no relato de um dos jovens, podemos identificar o encontro de uma liberdade nesse quesito que não tinha vivenciado antes. Segundo Pablo, que havia passado por uma formação religiosa durante a infância e adolescência, ao perceber que sentia atração por meninas e meninos, achou que “tinha algo de errado” com ele, por ter aprendido assim no contexto da sua antiga religião. Porém, nas relações cultivadas no Valores de Minas - Cicalt, ele encontrou espaço para expressar a sua sexualidade e afirmá-la. Essa questão, apesar de ter causado momentos sofridos em sua trajetória, é hoje bem resolvida, e ele atribui essa responsabilidade às relações estabelecidas durante sua formação artística. Isso revela que a abordagem pedagógica da instituição – que procura reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade – expande-se também para as relações fora de sala de aula.

Nessa direção, a diversidade sexual serve como exemplo, mas a diversidade de maneira mais ampla parece ser um aspecto marcante na sociabilidade da escola. Ana e Clara comentam sobre isso:

[...] Porque aqui é muito diverso né, não é igual a uma escola ali na zona sul, em que todas as meninas são assim, assado. Se você ver um grupo de meninas do Colégio Santa Maria saindo juntas, você não vai saber quem é quem, porque todo mundo é bem igual, sabe. E aqui é muito diferente, aqui você vê de tudo. (Ana, entrevista)

[...] Mas o que aqui tem de diferente do que nos outros lugares? Eu acho que é muito essa diferença daqui, tipo, os alunos. A gente convive com as diferenças e a gente aprende a respeitar aqui muito mais que nos outros lugares. (Clara, entrevista)

Em nossa análise, Ana conseguiu perceber certo padrão em alguns corpos que frequentam determinados espaços na cidade e, comparando com sua experiência no Valores de Minas - Cicalt, evidenciou que essa dinâmica não acontece ali, já que é marcada justamente pela não padronização de corpos. Clara manifestou que a coexistência com a diversidade constitui uma dimensão educativa. Assim, podemos afirmar que a convivência com as diferenças nas relações estabelecidas durante a formação teatral pode ser um fator contribuinte para a formação humana mais ampla dos sujeitos.

Nesse sentido, segundo Dayrell (2001a), observar o cotidiano da escola, as relações de sociabilidade que ali acontecem, permite perceber a dimensão educativa que se estabelece para além da sala de aula. Nessa perspectiva, a escola, e neste caso, o projeto, para além dos seus conteúdos e dinâmicas de aula, se configura como espaço “de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos” (DAYRELL, 2001a, p. 150). Outros exemplos de diversidade que observamos no espaço, além da sexual, é a diversidade racial e de gênero. Inclusive, Ana e Pablo comentaram em entrevista sobre o acompanhamento do processo de transição de colegas transgênero e como isso contribuiu para a ampliação de sua visão de mundo, para a reavaliação de preconceitos e para o fortalecimento de uma visão social igualitária.

Eu acompanhei a transição do Luiz³², e eu acho que é uma coisa legal, porque o Valores [de Minas] também te abre essa possibilidade de entender mais dos mundos [...]. O Valores [de Minas] permitiu que eu não ficasse com preconceito em relação a isso. (Pablo, entrevista)

Em determinados momentos, a diferença pode causar também desentendimentos, afinal os conflitos também fazem parte dos relacionamentos: “Acho que nenhum processo aqui no Valores [de Minas] é fácil, porque a gente lida com muitas realidades, então sempre é assim, batendo de frente” (Bode, entrevista).

Nesse sentido, a diversidade, pode ser considerada aspecto importante para a formação das/dos jovens, pois, seja como causadora de conflitos em determinados momentos ou apresentadora de outras realidades, é a partir do convívio cotidiano com ela que se gera a aprendizagem de viver em grupo, a noção de alteridade e de princípios democráticos. Além da diferença, outro fator que chamou a atenção foi que os laços sociais estabelecidos no Valores

³² Nome modificado para preservar a identidade do sujeito.

de Minas - Cicalt parecem ter especificidades quando comparados com outras relações estabelecidas fora da escola:

Fiz muitos amigos aqui, mas também tenho muitos amigos que não são daqui, mas a maioria já foi daqui. [...] a gente compartilha a mesma rotina, a gente é “farinha do mesmo saco”, todo mundo faz arte. Tenho uns amigos de fora também que não são desse meio e tem coisas que não dá pra compartilhar com eles. (Ana, entrevista)

É muito estranho, porque eu tenho amigos fora daqui, mas parece que com os amigos daqui eu consigo me abrir muito mais. Acho que talvez porque a gente está muito tempo juntos, fazendo coisas que demandam relações mais profundas, então eu venho me abrindo mais para essas pessoas. A gente criou um tipo de relação única por causa das coisas que a gente vive aqui. (Bode, entrevista)

Eu acho que aqui a amizade é diferente, a gente cria um convívio diferente com as pessoas. E é uma amizade mais saudável do que as outras lá de fora, porque aqui, ao decorrer do dia, do tempo, a gente aprende a lidar mais com as pessoas e a respeitar mais as pessoas. Lá fora, com outras amizades, é muito complicado você falar alguma coisa que você fala aqui. Tipo assim: “Você tá militando demais, depois que você entrou no Valores [de Minas] está diferente”. Então, eu acho que todos os meus amigos hoje passaram pelo Valores [de Minas]. Eu tenho uma amiga só que era da minha escola, só que ela mora em Portugal. (Maísa, entrevista)

A partir dos depoimentos, podemos concluir que a especificidade das atividades desenvolvidas no Valores de Minas - Cicalt, atividades artístico-pedagógicas que envolvem o corpo, a sensibilidade e as emoções, interferem na abertura para as relações entre as pessoas ali inseridas, fazendo com que este se torne um espaço privilegiado para lidar com o diferente. Podemos inferir, a partir dos depoimentos, que o “convívio diferente” apontado pelas/os jovens se relaciona com a dimensão do respeito e da aceitação, em que uma pessoa, ao se relacionar com outras, sente que, além de percebida, é acolhida, valorizada da forma como se expressa. “Ser aceito pelo que se é” pode ser algo banal para pessoas socialmente mais privilegiadas, mas quando estamos tratando de pessoas de camadas populares, que foram privadas em suas trajetórias do acesso a determinados espaços, recursos e experiências, que sofreram discriminação, que têm suas subjetividades marcadas pela exclusão, encontrar um espaço onde podem ser elas/eles mesmas/os é muito importante.

Como sinalizamos anteriormente na discussão sobre a noção de socialização, os espaços sociais que atravessamos tendem a nos moldar; as instituições como família, escola e religião, entre outras, nos dizem como nos comportar e como não nos comportar.

Obviamente, o aprendizado desses códigos sociais é de extrema importância para nossa vida em sociedade, porém, a maior ou menor rigidez dos princípios e valores interferem

na possibilidade de cada pessoa viver o seu desejo. Um “eu” é abandonado em prol de outros “eus” pela necessidade de aprovação em determinados grupos sociais.

Bourdieu (1998) analisa a violência simbólica no espaço escolar, afirmando que este tende a perpetuar as mesmas desigualdades já presentes na sociedade, sempre legitimando uma cultura dominante em detrimento de outras e permitindo que continuem no topo aqueles que sempre estiveram lá. A ditadura das “formas de ser” da cultura dominante estabelece a regra: *seja como nós ou fique de fora*. Esse princípio está imerso em um movimento de contínua violência, pois as pessoas, a princípio, teriam apenas duas opções: a exclusão pela não aceitação desses padrões ou a tentativa de adequação a eles – tão quão ou mais violenta. Segundo Salles et al. (2014), “O que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos, como atentar contra o direito das minorias étnicas e religiosas e contra a mulher” (p. 150).

Podemos considerar então que esse fenômeno de reverberação de violências estruturais e simbólicas está presente na sociedade de maneira geral e institui normatizações de raça, gênero e sexualidade, por exemplo, gerando um desconforto e um marco negativo na subjetividade de quem não se encaixa nos padrões. Aferimos que as/os jovens da pesquisa vivenciam tais violências em maior ou menor grau, com ou sem consciência sobre ela, devido aos seus pertencimentos sociais e suas experiências. Mas, como a reflexão sobre esse tema se insere nas redes de sociabilidade do Valores de Minas - Cicalt?

Bode afirmou em entrevista que as conversas sobre pautas sociais acontecem a todo momento no Valores de Minas - Cicalt: “Não tem muito um espaço certo. Na hora da janta, na hora da aula, em conversa nos corredores, está sempre rolando”. Na nossa análise, se circunscrevem nesse espaço debates sobre diferentes pertencimentos identitários, os quais vão sendo internalizados pelas/os jovens e comunicados em suas relações, na construção e expressão de sua identidade, na sua visão de mundo. Assim, a partir da experiência vivenciada e da compreensão da diversidade, da dinâmica social e do lugar ocupado por si na sociedade, a conscientização sobre as violências estruturais e simbólicas abre espaço para a não obrigatoriedade de responder a determinados padrões normatizadores. Para além disso, é o encontro com um ambiente que reforça as escolhas e desejos pessoais em detrimento dos valores e posturas dominantes. Isso faz com que as/os jovens se sintam livres e, portanto, pertencentes ao Valores de Minas - Cicalt, espaço que possibilita a manifestação do que realmentese é.

A gente começa a entender os direitos das pessoas, o convívio do bem, com respeito, igualdade. Tem gente que não vê que igualdade é legal, tem gente que acredita que desigualdade que é o máximo. Então, quando alguém fala: “Tá de mimimi esse preto aí”, não entende que é toda uma construção que leva a outra, que leva a outra, que vai fazer com que essa pessoa não vá à escola. Aí a gente pauta isso no Valores [de Minas] e as pessoas falam que ficamos muito militantes. Mas é isso, aqui a gente constrói cidadãos e cidadãs, pessoas pensantes que pensam antes de falar ou de agir, que se colocam no lugar do outro. (Maísa, entrevista)

O depoimento de Maísa lembra da frase gritada e repetida ao final de tantos espetáculos da instituição: “Eu sou Valores de coração, nesse lugar eu me tornei um cidadão”. Esse sentimento de pertencimento narrado por todas/os as/os jovens da pesquisa e tecido por formas de sociabilidade próprias, indica que as relações no Valores de Minas - Cicalt representaram uma ampliação das redes de relacionamento e de troca. A natureza democrática está presente nesse exercício de convivência, pois, observando as diferenças, desenvolvendo consciência social e alteridade, as/os jovens são convidadas/os a “jogar junto” (DAYRELL, 2001b). Assim, o campo da pesquisa se configura como um espaço de formação humana, de vivência e produção de sociabilidades, uma das dimensões que possibilitam a afirmação de uma identidade própria.

Viganó (2006) lembra que a característica transgressora do teatro também pode auxiliar nessa desconstrução de padrões sociais impostos e ser uma parceira das/dos jovens na construção de sua identidade, de outras possibilidades de ser e de se expressar.

O teatro aliado à ação sociocultural não visa à construção de um horizonte pré-determinado, nem uma prática voltada para o consumo e para o espetáculo. Ele busca uma atitude que rompa as barreiras e amplie a consciência de quem o experimenta, desfazendo estereótipos, incertezas e preconceitos, articulando desejos e visões de mundo através do discurso artístico. Ao investigar as possibilidades efetivas da ação sociocultural, caminhamos nesse sentido. Procuramos fazer do teatro um encontro: de homens consigo mesmos, de homens com outros homens. De homens que vivenciam suas experiências para depois narrá-las. E ao narrá-las, tornam-se senhores da sua vida, estabelecem o elo entre o passado e o futuro, definem suas escolhas e, ao compartilhá-las e confrontá-las com as de outros, constroem a História. (VIGANÓ, 2006, p. 39)

A autora indica que a dimensão do encontro tem importância no processo teatral. Nesse sentido, traçamos um paralelo entre as considerações sobre a sociabilidade no campo sociológico e no campo teatral, levando em conta as especificidades dessa arte, já que os depoimentos das/os jovens pesquisadas/os evidenciaram que o lidar com a arte teatral no cotidiano implica nas relações.

Na área teatral, Grotowski afirma que “A essência do teatro é o encontro” (1987, p. 48), considerando o encontro da/do artista consigo, com o público e com outras/os artistas. Corroborando com essa ideia, Dubatti (2007) aponta o aspecto do convívio como característica essencial ao teatro. O autor identifica uma singularidade no teatro quando comparado a outras manifestações culturais também pautadas na representação, como o cinema e a televisão. Essa singularidade é justamente a possibilidade de relação, ou seja, “a reunião sem intermediação tecnológica – o encontro de pessoa a pessoa em escala humana (DUBATTI, 2007, p. 20).

Relacionando as referências sobre a noção de sociabilidade e sobre a especificidade convivial do teatro é possível afirmar que o Valores de Minas - Cicalt, segundo os depoimentos das/os jovens, promoveu um espaço frutífero de relações sociais baseadas no respeito e alteridade e que, além disso, sendo o teatro o campo de formação desses sujeitos, aprofundam-se ainda mais as possibilidades de troca, de socialização, de partilha, pois ele é produzido inerentemente em coletivo, no seio das relações.

4.3 Teatro que impulsiona: pensamento, criação e participação

No tratamento dos dados, verificamos que, durante a formação no Valores de Minas - Cicalt, as/os jovens pesquisadas/os organizaram e protagonizaram formas objetivas de participação por meio do teatro – seja no ambiente social interno da escola ou na cidade. Conforme os depoimentos dos sujeitos, nas experiências ali construídas, o fazer teatral foi revelado como forma de pensar e atuar em sociedade, impulsionando-os a tomarem conhecimento e se tornarem parte de um todo enquanto elaboram e apresentam suas criações teatrais e se colocam ativamente como cidadãs/cidadãos-artistas no tecido urbano. Embora reconhecendo que as assembleias, as redes de sociabilidade, os saberes teatrais já mencionados e outros conhecimentos que ainda serão abordados se configuram também como atividade impulsionadora de pensamento crítico, criação e participação, a título de organização da dissertação, incluíram-se nesta subseção aqueles em que visualizamos maior possibilidade de interação das/os jovens com o exterior da escola.

4.3.1 Sementes problematizadoras: teor político de apresentações e espetáculos

Como foi comentado anteriormente, a performance foi um dos tópicos de estudo presente na trajetória das/dos jovens no Valores de Minas - Cicalt. Em seus depoimentos, todos os sujeitos afirmaram terem nutrido interesse por essa manifestação artística. Maísa

afirmou em seu relato: “Eu pesquiso muito sobre performance, na rua, por exemplo. Eu pesquiso como são os corpos na rua, eu gosto de observar os corpos. Como um ser humano está ali fazendo uma atividade normal e como que aquilo pode virar arte?” (Maísa, entrevista). O seu relato traz alguns conceitos presentes nos estudos da performance: corpo, cotidiano e transformação de ações coloquiais em ações performativas.

Em nossa análise, o envolvimento com a performance manifesta um desejo de tocar no terreno político das relações, no sentido mais amplo do termo, numa atividade de cidadania, na qual sujeitos debatem sobre direitos, injustiças e normas que afetam a coletividade. Segundo Fabião (2008), o sentido político da performance vem da relação que performers estabelecem com espectadores a partir de suas corporeidades em um estado de investigação dramaturgica – envolve o jogo e o risco. Um programa performativo, como nomeia essa autora, é um dispositivo de ativação da experiência que, a partir de deslocamentos artisticamente preparados, provoca questionamentos e reflexões sobre as relações cotidianas, sobre as regulações e normatizações de comportamentos sociais na esfera individual ou coletiva. Nas palavras da autora sobre a performance, nos dias de hoje,

[...] O chamado é por uma ativação do corpo como potência relacional, uma tomada de consciência ativa de que nossas dramaturgias não apenas participam de um determinado contexto, mas criam “estilo de vida” e “situação política”. Sobretudo aqui e agora, neste nosso país, a um só tempo enrijecido e flácido por conta de tantas e tamanhas truculências políticas e descalabros sociais, sobretudo aqui e agora, neste nosso país tão profundamente marcado pela herança colonial, a performance interessa por ser a arte da negociação e da criação de corpo – aqui e agora. (FABIÃO, p. 245, 2008)

Com base nos dizeres da autora, a performance parece ter uma relevância política notável nos dias de hoje; é uma manifestação que utiliza elementos estéticos para provocar tensionamentos sobre a realidade em que vivemos. Se as/os jovens da pesquisa se interessam por essa temática, podemos inferir que o envolvimento com a performance pode fazer parte de um processo de formação como cidadãs e cidadãos permeado pela arte. Como exemplo, alguns temas de performances elaboradas pelos sujeitos da pesquisa e relatadas nas entrevistas foram: a objetificação da mulher (Ana), o esgotamento físico e mental contemporâneo (Brianna) e a opressão religiosa sobre a orientação sexual (Pablo).

Além do interesse pela performance, as/os jovens relataram ser costumeiro o envolvimento de temas sociais e políticos nas apresentações teatrais. Alguns depoimentos revelam essa questão:

A gente pegava referências de pessoas que [...] são símbolos fortes. Aí, nessa apresentação a gente fazia manifestos [...] que simbolizavam essas pessoas. Por exemplo, uma colega fez um texto que era sobre a Anne Frank³³, o meu era sobre a Dandara³⁴. Eu não estava tentando representar ela, mas era um texto que falava sobre minorias que sofrem e são mortas. Esse texto poderia ser colocado, talvez, em qualquer atmosfera de minorias, que vão sofrer opressão e tudo mais. Outra colega já preferiu fazer um texto mais doce, que era sobre a mulher artista. Aí, no final, a gente acabava o texto, a gente acabava a cena, com ela fazendo um manifesto também. (Clara, entrevista)

A gente ficou muito sentido com a morte da Marielle³⁵ e a gente queria fazer alguma coisa que tivesse a ver com essas pessoas, como ela, que fazem o bem pra nossa sociedade. Eu lembro que eu peguei a história de uma professora que morreu queimada na escola, ela defendeu as crianças quando um cara entrou e tacou fogo lá. Aí a gente pegava essas pessoas e transformava em ninfas³⁶ na nossa cena, tipo uma metáfora, e criava textos também com base um pouco na história que a pessoa viveu. Teve texto que falava sobre o nazismo, sobre a ditadura também. (Maísa, entrevista)

Essa cena comentada por Clara e Maísa se chamava “Sementes” e foi um dos produtos artísticos elaborados durante o seu percurso no módulo III do curso livre. Ela foi apresentada dentro da escola e também no Espaço Comum Luiz Estrela³⁷. A cena abordava questões sociais e políticas vivenciadas em um contexto nacional, especialmente casos de violência a grupos marginalizados, além de trazer a narrativa sobre vítimas históricas de movimentos opressores. Ao escolherem essa temática para ser trabalhada, as jovens tocaram na perspectiva da formação humana associada ao ensino da arte e do teatro.

Segundo as/os jovens, essa situação também ocorreu de forma evidente em duas apresentações de finalização do módulo I do curso livre, uma no ano de 2015 e outra no ano de 2016, nos espetáculos “Nós sobre nós” e “Albatroz” respectivamente. É importante lembrar que, nesses anos, o Valores de Minas - Cicalt presenciava uma transição de governo: em janeiro de 2015, a gestão do PSDB³⁸, que durou 12 anos em Minas Gerais, entregava o

³³ Anne Frank (Annelies Marie Frank) foi uma jovem alemã e judia, vítima do Holocausto. Ela registrou em um diário suas experiências sobre os enfrentamentos da comunidade judaica naquele período, que depois se tornou um livro – Diário de Anne Frank.

³⁴ Dandara foi uma mulher negra que lutou ativamente pela libertação total de pessoas negras escravizadas no Brasil no período colonial.

³⁵ Marielle Franco era uma mulher negra, lésbica, feminista e nascida na favela. Como vereadora no Rio de Janeiro, defendeu pautas voltadas para grupos sociais marginalizados. Foi assassinada a tiros em 14 de março de 2018: uma provável execução, um crime premeditado, de acordo com as linhas investigativas.

³⁶ Segundo a mitologia grega, são criaturas espirituais ligadas à natureza.

³⁷ Espaço autogestionado de criação e compartilhamento artístico, político e cultural. Funciona desde 2013 a partir da ocupação por artistas e ativistas de BH de um casarão histórico abandonado, antes propriedade do governo estadual.

³⁸ Alberto Pinto Coelho Jr, do PP, que era vice-governador, assumiu como governador entre abril de 2014 e janeiro de 2015, quando Antonio Anastasia deixou o cargo para assumir sua cadeira no Senado.

posto para o PT. Conforme já foi comentado, essa transição deixou o antigo Programa Valores de Minas com menos recursos, e, para sobreviver, ele foi transformado pelas/os novas/os governantes em uma escola estadual, denominando-se como Cicalt a partir de meados de 2016.

Ana, que participou de “Nós sobre nós”, e Maísa, Bode, Clara e Brianna, que participaram de “Albatroz”, contaram que, em 2015 e 2016, as/os estudantes sentiam efeitos das mudanças do programa e que no espetáculo foi inevitável tocar nesse assunto. Clara abordou o tema em seu depoimento: “E aí também teve troca de governo, então a gente estava vivendo um momento muito conturbado aqui do Valores [...]. Aí, no espetáculo, a gente teve um tema que era ‘Mágico de Oz’ e a gente também fez toda essa militância em relação ao governo”. (Clara, entrevista). Dessa maneira, entre as ações para cobrar as melhorias e continuidade do programa, estava a presença do tema no espetáculo de finalização do módulo I do curso livre daqueles anos.

Analisando os depoimentos das/os jovens, podemos constatar que o teor político de suas apresentações artísticas durante a formação teatral é mais um aspecto que revela a proposta de formação ampla presente nos pilares pedagógicos do Valores de Minas - Cicalt e também nas experiências cotidianas ali construídas. Portanto, a possibilidade de criar obras artísticas que de alguma forma manifestavam suas opiniões e impressões sobre a sociedade e sobre como interagem com ela parece ter se configurado como sentido relevante para as/os jovens nessa formação, revelando na prática o mesclar do teatro com outros tópicos, como as questões sociais e políticas.

4.3.2 Conhecer e apropriar-se da cidade: “A gente pode estar ali”

Na subseção sobre os sujeitos da pesquisa, no qual caracterizamos as/os jovens pesquisadas/os, um dos itens analisados foi sua trajetória de acesso à cultura. Foi notável que todas/os jovens enfrentaram dificuldades no acesso aos equipamentos e eventos culturais na sua infância e adolescência, e apontaram majoritariamente a falta de recursos e informações como impedimento ou dificultador desse acesso. Porém, observando os hábitos de realização de atividades no tempo livre das/os jovens, notamos que houve uma mudança na possibilidade de acesso a programações artísticas, de forma que, antes de entrarem no Valores de Minas - Cicalt, ela era bastante restrita e, após a sua entrada, passou a ser mais intensa. Por meio dos depoimentos dos sujeitos, pudemos constatar que essa ampliação de experiências culturais se deu devido a iniciativas da escola.

Brianna, Clara e Ana afirmaram em entrevista que uma prática comum no Valores de Minas - Cicalt é a distribuição de ingressos de cortesia que chegam até a escola oferecidas por grupos de teatro ou produtoras culturais: “A primeira peça de teatro que eu vi foi por causa do Valores [de Minas], já em 2016, em maio, por aí. Eu fui com cortesia daqui também, até então não tinha ido” (Brianna, entrevista). A oferta de cortesias parece ter fomentado de forma significativa o acesso das/os estudantes a apresentações artísticas, indicando que, com efeito, a ausência de recursos financeiros foi um obstáculo em suas trajetórias de acesso à cultura.

Além da distribuição esporádica dos ingressos, outra iniciativa mencionada, dessa vez por todas/todos as/os jovens, foram os “rolês culturais” pela cidade organizados pelo Valores de Minas - Cicalt, que eram visitas a espaços culturais.

Alguns espaços já visitados foram: Galpão Cine Horto, Centro Cultural do Banco do Brasil, Centro Cultural da UFMG, Parque Municipal, Teatro Francisco Nunes, Palácio das Artes, Mineirinho (apresentação do Cirque Du Soleil) e museus da Praça da Liberdade, entre outros. O relato de Maísa nos indica a relevância que o trânsito pela cidade para frequentar atividades culturais com a escola teve em sua trajetória:

No módulo III [do curso livre], que eu friso muito, foi quando a gente saiu pra conhecer a cidade, sabe? No módulo III, a gente faz esse tipo de atividade. É pro aluno conhecer a cidade, conhecer os lugares que ele pode fazer a arte e tal. [...] foi um momento importante também pra reconhecer os nossos corpos na cidade, conhecer lugares e saber que a gente pode estar ali. (Maísa, entrevista)

Em complemento a esse trecho de depoimento, Maísa, moradora de Ribeirão das Neves na região metropolitana de BH, relata que, antes da entrada no Valores de Minas - Cicalt, ela nunca havia ido ao centro da capital. Assim como já foi citado, o centro da cidade é tradicionalmente a região onde podemos encontrar maior oferta de atividades culturais, entre outras (NONATO, 2013). De acordo com Andrade (2009), a dinâmica nas cidades grandes provoca um “enguetamento” da população a partir das dificuldades de acesso à cultura, lazer, trabalho e educação que apresenta, fazendo com que pessoas pobres fiquem excluídas dos espaços onde essa oferta se concentra e, ao longo do tempo, se acostumando com isso, tendem a permanecer em seus “mundos”. A frase de Maísa – “reconhecer os nossos corpos na cidade [...] saber que a gente pode estar ali” – nos leva a inferir que essa era uma informação que ela não tinha anteriormente, ou melhor, é como se ela achasse que não pertencia àquela região da cidade, que não pudesse frequentá-la e desfrutar de sua programação. Dessa forma, o estímulo construído pelo Valores de Minas - Cicalt para conhecer a cidade, para ocupá-la, se tornou um dispositivo de desconstrução de valores, um elemento importante no seu processo educativo.

Transitar pela cidade parece ser algo importante para as/os jovens pesquisadas/os, pois amplia suas possibilidades de acesso e de relação e configura também uma dimensão do direito, de ir e vir, de reconhecer sua cidadania ao ocupar espaços culturais de BH.

Nessa direção, o depoimento de Pablo se assemelha ao de Maísa:

Eu acho que o Valores [de Minas] me ajudou também a desmistificar os locais de BH. Então eu comecei a entender que a maioria dos museus na Praça da Liberdade é de graça pra entrar, tem exposição de graça, tem filme no Palácio das Artes de graça, tem apresentação. (Pablo, entrevista)

Nesse trecho selecionado, Pablo manifesta a compreensão de que o acesso à cultura pode ser viabilizado de forma gratuita, mas, nesse caso, o que faltava não era somente o recurso financeiro, mas a informação sobre essa possibilidade. Assim, é possível concluir que a obtenção de informação, também proporcionada pelo Valores de Minas - Cicalt, tornou-se também dispositivo fundamental para o acesso aos espaços culturais.

A partir das análises desenvolvidas, podemos considerar que existe, para as/os jovens, uma dimensão educativa na sua ocupação da cidade. Quando o Valores de Minas - Cicalt propõe aos estudantes do módulo III do curso livre “trabalhar com a arte e continuar suas pesquisas e atividades em trocas constantes com o outro, com a cidade e com o mercado cultural” (MINAS GERAIS, 2018, p. 41), estimula uma formação continuada que se dá no desvelar do tecido urbano enquanto desvelam a si mesmas/os (ANDRADE, 2009). Dito de outra forma, o trânsito pela cidade não é mero passeio, mas a possibilidade de alcance a espaços e atividades culturais, importantes para a sua formação como artistas e como sujeitos. Considerando a falta de acesso à cultura anterior à entrada no Valores de Minas - Cicalt, a relação que as/os jovens estabelecem atualmente com a cidade apresenta, assim, uma mudança drástica, em que, a partir de dispositivos de acesso à cultura, podem amenizar aos poucos condições sociais limitantes.

Frisamos que essas condições sociais a que nos referimos como local de moradia, pertencimento de classe e de raça, entre outros, não são “deixadas para trás”, pois continuam marcando as trajetórias de vida das/dos jovens, porém, podem deixar de ser as únicas definidoras de seu futuro, já que o contato com a arte e a cultura e sua ampliação articulada com os espaços da cidade proporciona o surgimento de novas possibilidades, antes não vislumbradas. Como afirma Andrade (2009):

Outra questão está relacionada ao futuro, ou seja, conhecer a cidade, com suas várias possibilidades, pode contribuir, também, para a ampliação de oportunidades futuras, entre elas as relacionadas ao trabalho. Importante ressaltar a importância da escolha, que em muitos casos não faz parte das possibilidades dos jovens das periferias das grandes cidades. Para muitos deles, não há muito a escolher, diante das poucas possibilidades a que têm acesso. Se apropriar da cidade pode ser, então, a ampliação das possibilidades de escolha dos jovens [...] (p. 77-78)

Como exemplo dessa constatação, trazemos a situação vivida no momento da pesquisa por Maísa, que, como afirmamos, demorou a ter contato com a parte central de BH e, depois de desvendá-la por meio dos passeios culturais proporcionados pelo Valores de Minas - Cicalt, ocupava então uma vaga de trabalho nessa região. Conforme mencionou em seu depoimento, passou a ser comum para ela transitar pelos espaços culturais e outros equipamentos da cidade sem sentir estranhamento e, ainda que seu emprego não seja relacionado às artes, ela conseguiu um equilíbrio entre estudos e trabalho, o que ela diz que a tem deixado bastante satisfeita.

Outra forma de manter contato com a cidade desenvolvida pelo Valores de Minas - Cicalt parece ser convidá-la para dentro de seus muros. Bode afirmou que a professora do módulo III do curso livre, além de levar as/os estudantes para conhecer a cidade, também convidava artistas de áreas diversas – como literatura, música, artes visuais e teatro – para falarem sobre seus trabalhos, suas carreiras e até propor oficinas juntos das/os jovens: “E aí, pra desenvolver bons projetos, ela começa a trazer convidados. Então a gente teve experiência com muita gente bacana” (Bode, entrevista).

Tendo em vista os relatos sobre o estímulo do contato das/dos estudantes com a cidade, podemos afirmar que essa é uma dimensão da abordagem pedagógica do Valores de Minas - Cicalt que se revelou importante para a formação das/os jovens pesquisadas/os. Conforme afirma Andrade (2009), ao saírem de seus bairros, podem ver e ser vistas/os pela cidade, acessando e se apropriando de bens culturais e simbólicos. Fazendo-se presentes no tecido urbano, puderam trazer novos estímulos para sua formação mais ampla como sujeitos e para o processo de construção de suas identidades.

4.4 O encontro consigo por meio do teatro

O desenvolvimento do autoconhecimento junto das práticas teatrais foi um aspecto comum identificado entre os sujeitos da pesquisa. Ao vivenciarem a sua formação teatral, as/os jovens parecem ter tido a oportunidade de ter contato com características de si que antes não conheciam ou não se sentiam confiantes para expressar. O trabalho com o corpo no teatro,

conforme comentado, pode ser um potencializador desse processo, e as transformações se manifestam por meio dele e também para além dele. A seguir abordaremos duas dimensões identificadas nos relatos que revelam o encontro consigo vivenciado por elas/eles durante as experiências no Valores de Minas - Cicalt.

4.4.1 *“Mas eu era outra pessoa”*: mudanças percebidas em si

Entre os sentidos atribuídos pelas/os jovens à sua formação teatral no Valores de Minas - Cicalt, um que chamou atenção pela sua prevalência e aprofundamento em todos os depoimentos é o que nomeamos transformação. As mudanças percebidas em si mesmas/os e nas/nos colegas nas trajetórias são variadas e presentes de forma marcante. Nesse aspecto, buscamos realçar os depoimentos dos sujeitos pesquisados e selecionamos trechos mais densos em que pudemos notar o discurso sobre a percepção dessa transformação:

Mas eu era outra pessoa, eu era muito conservadora [...] o Valores [de Minas] é o responsável pelo que eu sou hoje, eu acho que se eu não tivesse entrado aqui, eu nem consigo nem imaginar como seria. Eu sei que seria muito diferente, mas eu nem consigo imaginar, por conta das mudanças físicas e também a mudança interna, porque, não sei, eu acho que antes de eu entrar para cá, eu era muito egocêntrica, sabe? Assim, acontece que eu era um pouco egoísta, sabe? Eu não gostava de fazer trabalho em grupo, eu achava que, tipo assim, eu vou fazer sozinha, porque vai ficar melhor, do jeito que eu esperei, sabe? E eu acho que aqui também tem a coisa da cidadania, eu nunca mais joguei um lixo no chão, tipo assim, nem um chiclete. Parecem umas coisas bobas, mas são muito importantes. Dentre outras coisas, eu nunca mais julguei, sabe, porque aqui tem muitas diferenças. (Ana, entrevista)

Eu comecei a crescer aqui e eu estou começando a ocupar outros lugares na cidade, eu estou começando a fazer outras coisas e foi por causa do Valores de Minas. Então, é como se essas sementes daqui, não só nós, mas toda a galera que entra aqui, ela se modifica de alguma forma. Independente se você vai seguir o caminho da arte ou não [...] a ideia principal do Valores, que é criar cidadãos através da arte, ela vai se multiplicando e ela vai pra vários lugares. Não só no meio artístico, mas você vai, você muda o seu ser a partir daqui com as experiências diferentes, mas não só por causa das aulas, mas por causa do público que tem aqui. (Clara, entrevista)

Eu acho que a forma como, como eu mudei, assim, a minha percepção de vida. Eu acho que foi o mais significativo. Além de aprender arte e tal, eu acho que a cidadania que esse lugar apresenta e que nos propõe, eu acho que é a parte mais significativa, assim, de todo o Valores. Acho que a forma como trabalhar em grupo, como respeitar as pessoas e nos reconhecer como pessoas também, acho que essa é a parte mais significativa [...] Acho que empoderamento também, a arte me transformou muito como pessoa, antes eu tinha uma baixa auto-estima muito grande assim. É educação. (Maísa, entrevista)

O Valores [de Minas], eu tenho muito orgulho de falar que ele mudou totalmente o meu pensamento, abriu a minha mente. [...] E eu acho que teatro entra nessa questão política minha também, não no sentido partidário, mas no sentido político social. Eu quero criar projetos que eu vou levar pra favela e transformar a vida de quem não teve oportunidade como eu. Eu quero ser agente transformador, adoro essa palavra: agente transformador. Eu quero que o teatro no meu futuro seja através de mim, sendo um agente transformador de vidas, como foi pra mim. Sabe? Eu não sei se vai ter Valores de Minas, eu acho que não sou só eu, mas a maioria dos alunos que passaram aqui, que hoje são arte-educadores, e os outros, muitos outros que passaram por esse mesmo processo que eu, entendem o quão transformador é esse processo artístico. E falando pelo teatro, eu quero que ele seja um agente transformador na vida de pessoas que não têm acesso. (Pablo, entrevista)

Podemos dizer que, para Ana, as vivências na formação teatral proporcionaram mudanças internas de valores e comportamentos, além do aprendizado de posturas cidadãs e da convivência coletiva diante da diversidade encontrada no Valores de Minas - Cicalt. Para Clara, as experiências nesse espaço parecem ter marcado a partir de uma ideia de preparação e formação cidadã para a vida; os aprendizados ali desenvolvidos a ajudaram a alçar novos voos. No caso de Maísa, as dimensões da coletividade e da alteridade aparecem com destaque, num movimento de reconhecimento das/os jovens como sujeitos de direitos e como pessoas de valor. Já para Pablo, importou a aprendizagem sobre as dinâmicas sociopolíticas e o incentivo para ser parte delas de forma ativa.

Todos os depoimentos enfatizam a dimensão da transformação. Ao analisar alguns aspectos sobre o verbete “mudança / transformação social” no Dicionário Paulo Freire (STRECK et al., 2016), observamos que, a cada momento de sua vida como educador, ele escreveu diferentes aspectos sobre o termo transformação. Em *Educação e Mudança* (1979), a mudança é considerada ferramenta imprescindível para a reformulação da estrutura social que se dá de forma progressiva. Em *Pedagogia da autonomia* (1996), a mudança não é apenas um discurso, mas também um direito, é resultante de um processo de aprendizagem e tem caráter revolucionário. Em *Política e Educação* (1993), a transformação do tempo presente está conectada ao exercício do sonhar e à democracia. Em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), a educação é considerada fundamental para a transformação social do país. Lançando mão dos dizeres de Freire, podemos afirmar, então, que o termo transformação atrela-se a processos pedagógicos que de alguma forma desencadeiam a consciência sobre os sistemas de opressão social num movimento de libertação das/os educandas/os, o que envolve uma dimensão individual e outra coletiva.

Não é possível afirmar que essas transformações vivenciadas pelas/os jovens pesquisadas/os irão de fato trazer resultados concretos para o mundo, no sentido de colocar

em xeque as lógicas de opressão e subvertê-las. Porém, podemos dizer que a sensibilização e a consciência sobre as injustiças sociais e os processos históricos que as fundamentam começaram a ser revelados para elas/es em meio a essa experiência de formação teatral no Valores de Minas - Cicalt e que esse entendimento de si enquanto cidadã e cidadão de direitos e deveres pode trazer outras formas de viver em sociedade. Podemos constatar, por meio dos relatos das/os jovens, que o princípio pedagógico geral que ancora as práticas educativas nessa instituição, chamado de “cidadania”, se aproxima de uma ideia de resistência ao mundo hegemônico, pois defende a diversidade, positiva identidades marginalizadas e ajuda a construir uma visão social crítica.

A formação teatral, atrelada ao processo de conscientização social que gera transformação, “É um movimento de ressignificação do lugar do indivíduo todo, no ambiente em que está inserido; uma experiência individual e coletiva que coloca os indivíduos em contato para fazê-los existir em uma outra dimensão” (BENEVIDES, 2013, p.185). Essa outra dimensão poderia ser o esboço de uma nova realidade social, que apresenta desafios de ser vivenciada plenamente pelas/os educandas/os no mundo real devido às opressões estruturais, mas pode ser sonhada e ensaiada por meio do teatro, como elas/es sugeriram nos depoimentos.

4.4.2 *“É porque a gente é preto!”: processos de reflexão e identificação racial*

A identidade racial foi outro elemento relevante ao analisar as trajetórias dos sujeitos da pesquisa no Valores de Minas - Cicalt, remetendo à própria construção de identidades. Para algumas/uns delas/es, a raça parece ter sido elemento presente nas reflexões e relações nesse espaço e para outras foi algo aparentemente ausente. O que isso poderia dizer sobre o processo formativo ali vivenciado?

O quadro a seguir mostra como as/os jovens da pesquisa se autodeclararam racialmente quando perguntadas/os sobre isso nas entrevistas e também como foram consideradas/os em nossa percepção:

Quadro 4 – Autodeclaração e heteroidentificação racial

JOVEM	AUTODECLARAÇÃO	HETEROIDENTIFICAÇÃO
Maísa	Preta	Preta
Ana	Dúvida entre branca e parda	Parda
Brianna	Não declarou	Branca
Clara	Não declarou	Branca
Pablo	Preto	Preto
Bode	Branco	Branco

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o quadro e com base também nos momentos das entrevistas, é possível afirmar que as pessoas que se autodeclararam pretas, uma mulher e um homem, tiveram certeza e agilidade ao responderem à pergunta. Pablo, uma dessas pessoas, revelou sobre o seu processo de identificação racial:

O Valores de Minas mudou a minha vida. Não é propaganda, não. Saber que este lugar me tornou quem eu sou, saber que eu sou preto... Esses dias para trás eu estava com minha mãe e com meu sobrinho, eu não sei o que a gente estava fazendo, mas eu virei para ele falei: “É porque a gente é preto!”. Minha mãe olhou para mim e falou: “Eu achei tão bonito isso, você falar que você é preto, porque antes você não se identificava assim”. E de fato, eu falava que eu era moreno, pardo, mulato, mas eu não falava que eu era negro de jeito nenhum. E aí tem uma foto, que depois eu até posso mostrar para vocês, de uma época em que eu mexia com *photoshop*, eu clareei o máximo o tom da minha pele, eu coloquei uma lente azul no olho e era essa a foto que eu usava para o meu *facebook*, *instagram*, *twitter*. Teve um dia que eu tentei alisar o meu cabelo e deu errado. Eu já tinha costume de alisar essa parte de cima, mas dessa vez ficou queimado e eu tive que cortar. Aí, eu tive que ir pra aula desse jeito, então eu resolvi colocar uma touca. O meu professor de teatro naquela época virou para mim e falou: “Tira essa touca!”. Eu falei que não, que não ia tirar, porque meu cabelo estava feio e ele repetiu: “Tira essa touca! Ninguém pode fazer aula nem de boné e nem de touca”. Aí eu tive que tirar e foi a primeira vez que a galera viu o meu cabelo como ele é. A galera virou e falou assim: “Nossa, seu cabelo é cacheado, por que você não deixa ele crescer?”. E aí eu pensei assim: “Por que eu não deixo ele crescer? Por que eu nunca deixei ele crescer?”. E aí eu comecei a deixar. Desde então eu só fico de *black* e eu não vejo o *black* como uma questão estética. Sempre que eu olho pro meu *black*, sempre que olho pro meu cabelo, não tem como não lembrar do Valores de Minas. Sempre que alguém me pergunta qual é a cor que eu me identifico e eu tenho orgulho de falar que eu sou preto, eu lembro do Valores de Minas. (Pablo, texto dramatúrgico da peça)

O depoimento de Pablo traz de forma evidente a tendência de imposição do padrão de beleza branco e eurocêntrico que testemunhamos em nossa sociedade. O reconhecimento de

suas características físicas de forma positiva pelos seus pares foi essencial para o seu processo de construção da identidade negra, na qual o cabelo e a cor da pele são marcantes.

Em nossa leitura, Pablo e também Maísa possivelmente se autodeclararam pretos com firmeza nessa pesquisa porque podem ter sofrido situações de racismo e invisibilidade social seguidos de um processo educativo e de desenvolvimento de uma consciência sobre si, assim, a afirmação racial pode ser uma ação que envolve um sentimento de orgulho, de libertação. Gomes (2003) indica que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (p. 171). Assim, quando esse processo de constituição de uma imagem positiva sobre sua identidade racial acontece efetivamente, a pessoa negra resgata a sua autoestima e sua confiança (MUNANGA, 2015). Nesse sentido, podemos constatar que Pablo atribui à sua formação teatral vivenciada no Valores de Minas - Cicalt um dos fatores do seu processo de identificação racial. Hoje, ele utiliza seu *black power* com sentimento de orgulho, depois de desconstruir em si mesmo as regras normativas da branquitude junto dessa escola.

Sobre esse assunto, o depoimento de Ana revela outra possibilidade:

Eu fico meio confusa até hoje sobre isso. Eu busquei pessoas para conversar, inclusive pessoas negras, mas, ao mesmo tempo em que é sim, é não. Algumas falaram que eu tenho a pele clara, no caso eu seria uma negra de pele clara. E outras falaram que eu não sou negra. [...] Teve uma situação em que uma professora dividiu a gente em grupos e pediu que tivesse uma pessoa negra em cada grupo e, no caso, ela tinha me colocado como pessoa negra no meu grupo. E aí quando estávamos conversando pra fazer o trabalho, alguém virou e falou: “Uai, mas cadê a pessoa negra desse grupo?”. (Ana, entrevista)

O depoimento de Ana evidencia uma dinâmica racial em que o lugar da pessoa parda tende a ser um “não lugar”, pois se apresenta como uma linha tênue entre a negritude e branquitude. Ela reconhece suas características físicas miscigenadas, mas não consegue se colocar em um grupo racial.

De acordo com Jesus (2018), o processo de mestiçagem no Brasil foi uma iniciativa racista para embranquecer a população. Segundo esse autor, instaurava-se a ideia de inferioridade da raça negra e a relação entre casais inter-raciais era estimulada para que os traços negros fenotípicos fossem se misturando aos traços de outras raças não negras, de tal forma que seus descendentes tinham cada vez menos visíveis seus traços. As pessoas pardas, resultado desse intenso processo de miscigenação historicamente permeado pelo racismo,

muitas vezes se veem desracializadas, pois não se sentem pertencentes a nenhum grupo racial específico, o que influi negativamente no processo de reflexão sobre a identidade no Brasil.

Tendo em vista que o preconceito racial ainda é uma realidade muito presente na nossa sociedade, resultante de um longo e cruel processo de embranquecimento da população, podem existir dificuldades em assumir essa identidade. Se a pessoa negra tem os privilégios da passabilidade branca (SILVA, 2017), assumir a identidade negra e se sujeitar a possíveis situações de racismo pode ser uma opção ameaçadora, como vimos no caso de Pablo. Outro motivo para essa não declaração racial poderia ser “não ter a pele escura o suficiente” para se identificar no grupo racial negro e também sofrer rejeição. Existem pessoas que poderiam também aproveitar do discurso da mestiçagem para se apropriarem oportunamente da identidade racial negra para conseguirem vagas de estudo ou trabalho destinadas à comunidade negra, por exemplo (JESUS, 2018). Assim, uma pessoa que não tem o fenótipo negro evidenciado, como Ana, mas que também não se enxerga branca, poderia sentir medo de ser considerada oportunista, preferindo não assumir tal identidade.

Quanto ao caso de Brianna e Clara, brancas, que não responderam à pergunta sobre seu pertencimento racial, podemos dizer que este é justamente um dos resultados do empreendimento de miscigenação brasileira, pessoas desracializadas que não se sentem pertencentes a nenhum grupo racial. Laborne (2014) disserta sobre a possibilidade de construção da identidade racial branca no Brasil como contribuição para minimizar o quadro de desigualdade racial. Para essa autora, a negação da construção de identidades raciais em nossa sociedade, inclusive a branca, pode reforçar os privilégios da branquitude e a perpetuação do racismo. Ou seja, além da negritude, é preciso debater também sobre as questões da branquitude, assumindo as suas dinâmicas de opressão sócio-histórica, mas também verificando como ela pode se construir hoje com outros sentidos – inclusive o antirracista, levando em conta as particularidades brasileiras.

No caso das jovens pesquisadas supracitadas, a nossa hipótese é que a não declaração da raça pode ser uma postura de pessoas inseridas em contexto ou de convívio com pessoas de camada popular, em grande parte composta por pessoas negras. Ao observar pessoas amigas e da família que são negras sofrendo preconceito, tendo acesso a espaços negado ou dificultado, pode ser difícil também assumir um privilégio que se tem em comparação com seus pares. O homem branco pode ter mais facilidade em afirmar sua raça do que a mulher nesse contexto, pois está menos suscetível à rejeição de seus comportamentos em nossa sociedade, que ainda é machista e patriarcal. O trecho da fala de Bode pode servir como exemplo dessa realidade:

Você acredita que até 2016 eu me considerava uma pessoa parda? [...] Aí quando eu falei assim: “Gente eu sou pardo”, aí todo mundo falou assim: “Você é branco”. Aí eu: “Sério?”. Mas as pessoas da minha família são negras, eu acho que eu sou o mais claro da minha família. Então eu sempre me considerei pardo, mas eu me considero agora branco. (Bode)

Observar as declarações sobre a raça das/dos jovens nos faz refletir sobre como se deu a abordagem desse assunto no Valores de Minas - Cicalt ao longo de sua formação teatral. Essa escola parece ter cumprido um papel importante no processo de conscientização e identificação das pessoas negras, como Pablo e Maísa, mas ao mesmo tempo parece não ter incentivado o mesmo processo para com as pessoas brancas, como Brianna e Clara, e pardas, como Ana. Frisamos que se reconhecer em um lugar de privilégio nesse contexto é complexo, nesse sentido, as/os brancas/os não são questionadas/os sobre sua raça, logo não se deparam com e nem enfrentam a discussão.

As reflexões e debates sobre a raça são de relevância geral e urgente para toda a população. Dessa forma, incentivar o debate em espaços pedagógicos sobre essa questão entre as pessoas negras é, de fato, importante, mas restringi-lo a elas é frisar mais uma vez que as pessoas brancas e miscigenadas podem continuar se pensando desracializadas, como se fizessem parte de um grupo que não precisa se colocar racialmente, enaltecendo a ideia da branquitude como padrão universal, como neutralidade. Jesus (2018) aponta que a branquitude ainda é um “ideal idealizado”, que produz no imaginário coletivo a ideia de que uma pessoa branca deve ter olhos claros e cabelos lisos, assim, mesmo que carreguem fenótipos brancos, algumas pessoas não se consideram brancas por não se encaixarem nesse modelo. Para esse autor, o mito da democracia racial não mais se sustenta por iniciativas físicas da busca pelo branqueamento, mas justamente pelo discurso da branquitude inalcançável, que exige brancos de se declararem racialmente baseando-se na naturalização de um discurso em torno de uma miscigenação que ilusoriamente atende a todos, aspecto que podemos observar no depoimento de Bode. Dito de outra forma, se eu não tenho os traços brancos ideais e se não tenho fenótipos negros, logo, sou uma pessoa miscigenada, o que sustenta uma ideia de indiferenciação racial.

Audre Lorde (2019) afirma que a quebra do silêncio sobre a raça é revolucionária, pois traz definição, coloca a palavra em jogo, sugere diálogo. Para essa autora, o silêncio se mantém pelo medo e pelo conforto, mas, se sustentado por muito tempo, também pode afogar. A tentativa de quebrar o silêncio e nomear o neutro, o branco nas relações raciais, parece ser uma estratégia relevante para que toda uma população possa refletir coletivamente sobre essas questões, não deixando apenas na responsabilidade das pessoas negras a luta contra o racismo.

Tendo isso em vista, em nossa análise, a abordagem sobre a raça foi incipiente na formação teatral vivenciada pelas/os jovens pesquisadas/os no Valores de Minas - Cicalt, já que os debates raciais parecem ter ficado predominantemente entre as pessoas negras.

4.5 Relações institucionais e desafios no percurso formativo

Como já apontado anteriormente, a instituição pesquisada sofreu diversas mudanças desde o momento da sua criação até os dias atuais. Segundo as/os jovens entrevistadas/os, tais mudanças influenciaram as relações internas e práticas pedagógicas vivenciadas no Valores de Minas - Cicalt.

Pablo, que entrou no Valores de Minas no ano de 2014, teve a chance de conhecer como o programa funcionava originalmente e presenciar grande parte das suas transições. Ana, que entrou em 2015, chegou a tempo de testemunhar os primeiros efeitos da mudança de governo ocorrida no início daquele ano, entre eles, como citado por ela: falta de manutenção de estruturas, escassez de materiais e instabilidade na oferta de vale-transporte. Bode, Brianna, Maísa e Clara chegaram no ano de 2016, quando o antigo programa passou a ser gerido pela SEE, o que gerou a princípio ainda mais dúvidas sobre a sua continuidade e manutenção. Lembramos que as transformações propostas entre 2015 e 2016 tiveram o objetivo de firmar o Valores de Minas - Cicalt como política pública, como já mencionado, mas, de fato, as mudanças trouxeram receios para o corpo discente. Assim, como todas/os jovens pesquisadas/os permaneceram na instituição pelo menos até o ano de 2019³⁹, podemos dizer que, de fato, participaram dos momentos de mudanças e transições que fizeram do Programa Valores de Minas o Cicalt. É importante ressaltar que tais mudanças produzem ecos ainda hoje, pois, como foi citado, a última troca de governo - em 2019 - também vem impactado a instituição e sua comunidade por também ter proposto novas mudanças além das que já estavam encaminhadas.

Em uma das cenas elaboradas no processo criativo, o tema central foi justamente sobre essas mudanças estruturais que transformaram o programa em uma escola estadual e como as/os jovens perceberam e sentiram as consequências desse período.

Na cena em questão, as/os jovens fazem um breve apanhado histórico contando como surgiu o Programa Valores de Minas, sobre seu funcionamento e características. O ápice dessa cena é quando é comentado “o episódio do bolinho” ocorrido em 2015, marca dos indícios de

³⁹ Todos os sujeitos pesquisados passaram pelo curso livre e estavam frequentando curso técnico quando a pesquisa foi iniciada. Esta tem previsão de finalização em 2020, porém Brianna e Clara saíram em 2019.

uma primeira transição da instituição na visão de Pablo. Esse foi um momento compartilhado pelo jovem inicialmente em entrevista e que se transformou em material cênico. A seguir apresentamos um trecho do texto dramaturgico que mostra a situação descrita:

Um episódio que vivemos em 2015, o episódio do bolinho, veio mostrar que a mudança de governo traria consequências para o programa. A gestão que criou o Valores [de Minas] e que ficou 12 anos governando o Estado já não estava mais no poder. Com a sua saída, foram embora também seus contatos, seus patrocinadores e seus motivos pra fazer propaganda.

Os alunos da época, acostumados com salada colorida, frutas, sucos, sobremesas e até batata frita, estranharam quando, de repente, em uma determinada semana, só se servia bolinho no lanche. Segunda: bolinho. Terça: bolinho. Quarta: bolinho. Quinta: bolinho [pegam bolinhos]. Ah, não, assim não dá! Precisamos falar disso. Coloca aí no quadro de pautas da assembleia: BO-LI-NHO. E, sim, nós discutimos sobre a frequência do bolinho, reclamamos sem saber que...

Sem saber que o bolinho já sinalizava coisas piores. Gente, vocês ficam reclamando de bolinho aí, enquanto o Valores está acabando! [todos começam a falar ao mesmo tempo até realizar o gesto com as mãos para o silêncio] O que? A galera pirou, começou a falação, o burburinho. Depois desse dia teve até demissão de alguns professores. O clima estava daquele jeito. A realidade é que esse período de transição entre governos fragilizou o Programa. A nova gestão reconhecia a sua importância, mas não tinha os mesmos meios de viabilizá-lo. (texto dramaturgico da peça)

Esse trecho do texto dramaturgico revela que, antes de 2015, o contexto de manutenção do Programa Valores de Minas era estável na visão das/os jovens, e que, nesse cenário, desfrutavam de “notável conforto”. Segundo Pablo, além dos benefícios básicos, como vale-transporte e alimentação, os quais eram imprescindíveis para a participação de algumas/alguns jovens, não era incomum a distribuição de brindes e kits e, para ele, a qualidade da alimentação também evidenciava a boa fase. A oferta de lanches e vale-transporte, entre outros elementos, demonstra de alguma forma o reconhecimento das/os jovens como sujeitos de direitos em seu processo educativo. A diversidade da alimentação, conforme exposto na cena, já era costumeira e, quando as/os jovens questionaram a constância do bolinho no lanche, acabaram descobrindo que aquilo já indicava que a situação estava prestes a mudar. Os recursos endereçados ao programa já não estavam chegando como antes e, pouco a pouco, o cenário de instabilidade foi se estabelecendo.

Um dos aspectos citados por todas/os as/os jovens e que pode ser considerado consequência da instabilidade provocada pela troca de governo entre 2014 e 2015 foi a falta de recursos para a realização de alguns espetáculos de finalização do módulo I. Vale ressaltar que o formato de espetáculo produzido no Valores de Minas - Cicalt para a formatura das turmas do módulo I dos cursos livres sempre foi considerado um dos seus diferenciais, fato que foi confirmado nos depoimentos das/dos jovens, como já foi citado. Como atriz e

educadora, não havia presenciado – antes de fazer parte do corpo docente do Valores de Minas - Cicalt – tal forma de elaboração de processo criativo. As/os estudantes guardavam grande expectativa acerca desse momento final: um espetáculo que misturava todas as linguagens artísticas abordadas na escola, contando com centenas de pessoas no palco e grande estrutura de iluminação, cenário e figurino.

É importante evidenciar que, nos anos de governo do PSBD, esse espetáculo era amplamente divulgado e as/os governantes não raramente participavam como espectadores – momento que era exposto pela mídia. Como mencionado, parece-nos que o antigo Programa Valores de Minas servia como plataforma política e instrumento de propaganda política junto da população mais pobre, uma ferramenta de visibilidade das ações do Estado interna e externamente. Nessa direção, podemos apontar a participação das/os jovens estudantes em grandes eventos como a inauguração da Cidade Administrativa (2010) e entrega do Mineirão após reforma (2012), e ainda a visita de pessoas famosas ao programa como Ney Latorraca⁴⁰ (2009), José Wilker⁴¹ (2010) e Xuxa⁴² (2013), iniciativas que não acontecem mais. Na plataforma virtual Agência de Minas, gerida pela Secretaria de Estado de Governo de Minas Gerais⁴³, fonte das informações expostas neste parágrafo, não encontramos nenhum artigo com o termo “Valores de Minas” depois do ano de 2015. Em nosso ponto de vista, isso demonstra que, apesar da sua relevância social, o programa tinha outros motivadores e, para efeito de análise, isso também precisa ser considerado.

Vale citar que, no ano de 2014, ainda no governo PSDB, o espetáculo de finalização do módulo I, chamado “Zanzar”, foi apresentado no grande teatro do Palácio das Artes e contou com grande infraestrutura, conforme observamos no depoimento de Pablo, que participou desse momento:

Aí, quando chegou a hora das apresentações, foi incrível, porque você chegava e tinha uma pessoa para te maquiar, você pegava o figurino, tinha microfone e começavam as filmagens. Aquele tanto de câmara passando assim, aquela câmara que levanta e abaixa. Eu estava me sentindo num lugar mágico. Não só eu como vários amigos meus. Nossa, foi muito legal! Neste ano que a gente apresentou no Palácio das Artes, eu acho que no momento que eu entrei em cena eu desmaiei. (Pablo, entrevista)

⁴⁰ Ney Latorraca é um ator que teve grande visibilidade nacional a partir de seus trabalhos na Rede Globo.

⁴¹ O ator José Wilker trabalhou na televisão, no teatro e no cinema e ficou especialmente conhecido pelos seus personagens na Rede Globo. Faleceu em 2014.

⁴² Xuxa é uma apresentadora com alcance internacional, cujo ápice da carreira se deu junto à emissora Globo.

⁴³ O site consultado é portal oficial de informações sobre o Governo de Minas Gerais e se encontra no endereço: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/>>. Acessado em 14 de abril de 2020.

O relato de Pablo indica que, até o final de 2014, considerando os interesses políticos por trás disso também, havia ainda recursos para o investimento nos espetáculos produzidos pelo Programa Valores de Minas, o que evidencia que a troca de governo influenciou com efeito na gestão do programa gerando ecos nos seus produtos artístico-pedagógicos e nas experiências das/os seus estudantes. Como professora na instituição desde 2017, mesmo que de maneira intermitente, me soou surpreendente saber de Pablo que já houve grande investimento financeiro nas apresentações, já que as que pude acompanhar (“Abarcar” em 2017 e “Insubmissas” em 2018) contavam com poucos recursos e era feito um intenso reaproveitamento de material já existente na escola. Participar de um espetáculo produzido com grande investimento e participar de outro produzido na precariedade geram vivências diferentes, o que influencia na formação e desenvolvimento de habilidades para a cena e também na dimensão subjetiva das/os jovens. Em nossa visão, a construção de experiências em arte e cultura não raramente é encarada por governantes como um ônus, porém, para que seja vivenciada com qualidade, é preciso observá-la como espaço de formação humana, o que, por sua vez, exige investimento. Os diferentes pontos de vista sobre o mesmo fenômeno, a produção artístico-cultural, determinam suas formas e níveis de investimento, sua relevância e sua maneira de condução no âmbito de um governo.

Nesse cenário de mudanças que geravam incertezas sobre a manutenção do programa e até sobre a sua continuidade, em 2015, o espetáculo final do módulo I do curso livre ficou ameaçado. Conforme Ana – e, como já mencionamos em outro tópico –, o espetáculo “Nós sobre Nós” acabou acontecendo, mesmo de forma precária, e se transformando em uma plataforma de reivindicação dos estudantes para com a administração da escola, a qual as/os jovens estudantes utilizaram para expor suas críticas sobre a situação que estavam vivenciando naquele momento. Sobre isso, Ana afirmou: “Eu nunca vi tanta coisa sendo dita assim, na cara mesmo, igual foi no espetáculo” (Ana, entrevista).

Segundo Clara, Maísa, Brianna e Bode, no ano de 2016, a elaboração e apresentação do espetáculo de finalização do módulo I dos cursos livres, chamado “Albatroz”, também se deu em um contexto de precariedade. Clara afirmou que até certo ponto do ano não se sabia se teria verba para a sua efetiva realização. Bode também contou sobre a situação em seu depoimento:

Mas o espetáculo, em si, ele foi muito bacana, por mais que eu ainda não concordo de ele ter acontecido, porque eu acho que não deveria. É pelo fato da gente ter sofrido muito. Tinha um texto no espetáculo que falava que “a gente pintou sem tinta”, e era realmente uma realidade que aconteceu, então, eu não acho que a gente deveria ter entregado nenhum resultado. (Bode, entrevista)

O termo “pintar sem tinta” se refere à ausência de recursos adequados para a realização do espetáculo. Segundo Bode, o resultado artístico final só foi possível por causa do esforço das/os estudantes e de algumas/alguns docentes que fizeram a montagem aproveitando materiais e estruturas já existentes na escola, já que não puderam contar com recursos repassados pelo governo. Para Bode, o sofrimento advindo dessa precariedade foi de tal forma que ele mesmo não concordou com a entrega de resultados feita pela instituição, ou seja, para ele, a apresentação final poderia corroborar com a possibilidade de produzir arte sem as condições devidas e “maquiar” o contexto delicado que estava sendo vivenciado naquele momento.

O ano de 2016, segundo as/os jovens pesquisadas/os, foi um ano conturbado. Brianna, entre os sujeitos, foi a jovem que mais deu ênfase aos problemas enfrentados nessa época:

Era bem chato, até o final do primeiro semestre [de 2016] a gente foi fazer um barulho lá onde tem a secretaria e a sala dos diretores e tal, a gente gritou que queria sala de teatro. Aí a gente conseguiu, mas a sala de teatro tava um pardieiro, o tatame só Deus sabe onde é que tava, tava cheio de entulho, cheio de elemento de cenário de outros espetáculos, tinha coisa de “Zanzar” lá ainda, que foi um ano e meio antes, e aí a gente fez meio que uma faxinão lá. [...] Eu lembro que na época tinha a sala de música, que estava mofada e não dava para usar. Eu acho que tinha algum problema com a dança também e tava meio ruim das coisas aqui dentro. (Brianna, entrevista)

2016 me estressou, igual eu falei, porque eu achava que não era tão transparente assim, eu achava muito desorganizado, doía a desorganização do lugar. A informação era contraditória, a gente não sabia um monte de coisa sobre um monte de coisa. Estou tentando lembrar detalhe, mas não estou conseguindo lembrar, mas eu lembro que eu me estressei. A direção era ruim demais, porque eles não gostavam de ouvir a gente, eram pessoas que tentavam enrolar muito. Eu lembro que o vice-diretor, ele sentava pra conversar com a gente, nada ele sabia, ele falava que ia subir pro NPG [Núcleo de Planejamento e Gestão] e voltar com informação, mas ele nem voltava. Aí a diretora era sem paciência demais, ela começava a gritar assim do nada, ela estressava e começava a gritar e sair andando. (Brianna, entrevista)

O relato de Brianna indica que a escola falhou em diferentes aspectos nesse período. O nível de precariedade no que diz respeito à estrutura e manutenção do espaço foi revelado pelos exemplos dados pelas/os jovens: salas mofadas e sujas sem condição de utilização, materiais didáticos danificados, como instrumentos musicais e aparatos circenses, e mato e

plantas sem aparar aumentando riscos de exposição a doenças e a animais peçonhentos. Além disso, segundo as/os jovens, havia a ausência de diálogo com as/os responsáveis pela gestão da instituição e escassez de informações consistentes sobre o cotidiano escolar. Em nossa leitura, essas relações precárias estabelecidas no espaço escolar nesse período demonstram a presença de uma violência simbólica, que, de acordo com Bourdieu (1998), é uma ação que perpetua e reafirma a desigualdade social presente na sociedade no espaço escolar e que pode acontecer de formas indiretas, sem que haja uma evidenciação do que ocorre de fato. Inclusive o sucateamento e precarização paulatinos de um equipamento público destinado a jovens pobres pode ser uma forma velada de ruir seus pilares, ou seja, ao invés de decretar a sua inviabilidade de forma imediata, o procedimento é feito pouco a pouco para evitar ações organizadas de resistência – processo que não seria de responsabilidade de uma gestão estadual, mas do acúmulo das mudanças ocorridas ao longo de todo o tempo de funcionamento do Valores de Minas - Cicalt, passando por diferentes gestões, sem um alinhamento integral entre interesses e necessidades da instituição e possibilidades de viabilização do Estado. Assim, a precarização vivenciada nas suas vidas cotidianas nas condições de trabalho, moradia, alimentação se estende também à educação e à arte.

Nesse período, outras estratégias para reivindicar suas pautas foram as ocupações organizadas pelas/os jovens estudantes. A primeira ocorreu entre final de 2015 e início de 2016 e a segunda entre final de 2016 e início de 2017. As ocupações aconteceram inicialmente devido à instabilidade na oferta de vale-transporte, mas também para questionar a precariedade enfrentada pelo programa e pelo receio das/os estudantes de haver uma descaracterização de seu plano pedagógico.

Aí a gente apresentou o espetáculo, durou três dias eu acho, e aí, mesmo apresentando, depois a gente ainda fez uma assembleia e tava acontecendo a ocupação aqui no espaço. Era porque a galera não tinha passagem mesmo pra ir embora. Aí o governo começou a achar muito ruim isso e aí foi chegando cada hora mais gente. Tinha gente vindo aqui pra entregar alimento, acho que durou um mês, assim, a ocupação, e era pra segurar o programa, pra ter ele em 2017 [...] Aí, no começo de 2017, abriram as inscrições pro módulo I e aí a gente tava assim: “Será que vai rolar, mesmo? Será que vai?”. Mas aí rolou e teve essa entrada dos novos alunos e eu fui pro módulo II que era à noite. (Clara, entrevista)

Na transição, tememos muito que acontecesse uma descaracterização do programa, as coisas não eram mais as mesmas... Teve sala que mofou, tivemos arquivos perdidos, manutenção em falta e uma coordenação que não dialogava. Além disso, o que mais assustava era a possibilidade de ter o plano pedagógico alterado, o que, pra nós, era o verdadeiro coração do Valores [de Minas]. (texto dramaturgico da peça)

Esses depoimentos reforçam os problemas enfrentados nesse espaço educacional nos momentos de transição de governo. Um aspecto que chama atenção é a dimensão da incerteza, que, na nossa visão, também se relaciona à violência simbólica. O não conhecimento dos rumos que a instituição iria tomar parece ter estabelecido uma atmosfera de ameaça ao que já tinha sido construído até então. Ilustrando essa hipótese, no trecho do texto dramático destacado, a passagem “tivemos arquivos perdidos” se refere a um acontecimento no segundo semestre de 2016, segundo as/os jovens, quando pessoas ligadas à administração do já Cicalt descartaram no lixo, e sem comunicação prévia, materiais de cunho historiográfico do Programa Valores de Minas, como cartazes, programas de peças, livros e DVDs de espetáculos, entre outros. Esse ato parece revelar uma negligência de novas/os administradoras/es e gestoras/es para com a história do programa iniciado num governo anterior. Descartar os materiais que descrevem sua história é renegar o que aconteceu ali, as transformações que trouxe para a vida de jovens e sua relevância social, artística e pedagógica.

Figura 19 – Material historiográfico do Programa Valores de Minas descartado no lixo



Fonte: Página do Movimento “Fica Valores” no *Facebook*⁴⁴.

Apesar de terem sido momentos delicados, como demonstram os depoimentos das/os jovens, as ocupações parecem ter apresentado outra dimensão também:

⁴⁴ A página do “Fica Valores” no *Facebook* foi criada para auxiliar na comunicação entre participantes do movimento e da comunidade e registrar acontecimentos importantes no seu percurso.

[...] E aí, depois, o período letivo acabou e a gente veio com mais força, então vieram os alunos, vieram os ex-alunos e a gente começou a ocupação. Por mais que muita gente não sabia como funcionava, foi uma coisa que foi bem organizada, assim, então tinha horário, não entrava e saía como queria. A gente tinha algumas regras pra gente, como lidar com o espaço com seriedade, a gente não tava acampando. Então eu vim aqui alguns dias e aí a gente tinha que sair, além de pedir suprimentos pra gente passar o tempo que estava ficando aqui, pra informar também os moradores do bairro o que tava acontecendo, por que a gente tava pedindo este mantimento e tal. Foi complicado, porque teve desavença também, porque a gente tava quase vivendo aqui, ficava o dia inteiro, e aí tinha: “Quem vai lavar o quê? Quem vai fazer comida que hora?”. Tinha umas desavenças, mas acho que foi de muito crescimento, pra mim, pelo menos. Eu nunca fui uma pessoa de cunho político, assim, eu nunca entendi muitas coisas e aí, com a ocupação, eu comecei entender algumas coisas, mas ainda sou muito leigo nesta parte, mas eu consegui entender muitas coisas, e quanto era importante eu entender dessa situação que tava acontecendo comigo e com meus amigos. (Bode, entrevista)

Mas a minha primeira ocupação foi quando eu aprendi, eu falei: ‘Nossa, esse povo faz mesmo, hein?’. Tipo assim, as pautas, a organização... Eu fiquei assim: “Que massa! A galera está aqui mesmo pra não deixar cair”. E foi graças a essa ocupação que estamos aqui hoje em dia e também graças à de 2017. (Ana, entrevista)

Observando esses relatos, podemos constatar que a experiência nas ocupações teve um caráter educativo, na medida em que as/os jovens que participaram delas puderam desenvolver habilidades relacionadas à coordenação do coletivo relativas à alimentação, limpeza e organização política. Considerando as ocupações como uma manifestação de um movimento social, podemos dizer que, ao protagonizarem a ação de enfrentamento das situações que ameaçavam os seus direitos, as/os jovens puderam trabalhar quatro facetas educativas:

a da construção da cidadania, a da organização política, a da cultura política e a da configuração do cenário sociopolítico e econômico. A essas quatro dimensões, acrescenta-se a da subjetividade, como intimamente relacionada às primeiras, mas tendo também suas especificidades. (ALMEIDA, 2009, p. 150)

Nessa direção, ainda em consonância com Almeida (2009), a participação nas ocupações estudantis apresenta uma dimensão educativa de mão dupla: enquanto educavam o movimento de luta, os sujeitos se educavam. Dito de outra forma, ao elaborar estratégias de organização para o movimento, as/os jovens foram aprendendo simultaneamente sobre política, sobre gestão pública, sobre participação cidadã e sobre o contexto em que estavam inseridos, além dos aspectos subjetivos que abarcam as maneiras como cada jovem percebeu e atribuiu sentido a essa experiência.

Segundo as/os jovens, no entanto, as ocupações também tiveram momentos de tensão, com desentendimentos e desarticulação de participantes específicas/os, conflitos com gestoras/es do espaço e com porteiros e seguranças da escola.

Passadas as ocupações e comunicada a continuidade das ações do agora Cicalt, com efeito, as mudanças operacionais advindas da troca de governo começaram a se revelar. As/os jovens pesquisadas/os afirmaram que algumas pautas reivindicadas nas ocupações foram ouvidas, como, por exemplo, a mudança de membros da diretoria. A partir de 2017, a diretoria passou a ser composta por artistas e educadoras/es, o que sinalizava a possibilidade de uma coordenação mais alinhada com as diretrizes da instituição; porém, Brianna, Pablo e Maísa afirmaram que isso não se concretizou inteiramente. Estas/es jovens teceram críticas à nova direção, afirmando que ainda não havia a qualidade de diálogo desejada.

Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011a), o desempenho escolar é muito influenciado pela dimensão da gestão administrativa e pedagógica, assim, é importante que as pessoas responsáveis pela direção da instituição de ensino procurem mobilizar os sujeitos em torno de um projeto pedagógico comum com sua capacidade de diálogo e sensibilidade. A ausência ou fragilização dessa relação pode vir a comprometer o desempenho da escola.

Brianna afirmou em entrevista que o ano de 2017 começou “desorganizadíssimo” na escola, opinião compartilhada também por Pablo, Bode e Maísa. Nessa época, entrou um novo corpo docente e novas dinâmicas metodológicas tentaram ser implementadas, como o rodízio de turmas entre áreas artísticas no módulo II do curso livre, numa espécie de oficinas, prática que era comum para o módulo I. Dessa forma, estudantes do módulo II que já tinham tido experiência semelhante reclamavam com frequência nas assembleias que não se identificavam com aquela forma de trabalho ou por estar sendo repetida, ou por não terem a oportunidade de aprofundar na sua área de interesse (pressuposto anterior do módulo II) e até por terem menos aulas de determinada prática por causa do calendário letivo e seus feriados e recessos.

Como professora, a minha percepção coaduna de certa forma com o que foi observado pelas/os jovens citados. No período em que trabalhei na escola, em 2017, senti que havia um desejo inicial e coletivo da equipe de colher bons frutos e fazer bons projetos na escola, que já tinha sofrido com as transições citadas. Porém, havia também uma desorganização no que diz respeito às funções de administração geral e, especialmente, pedagógica; como a comunicação entre as pessoas de diferentes cargos muitas vezes não era efetiva, existia uma atmosfera de travamento e, às vezes, de abandono por parte da gestão. Informações não chegavam integralmente ou chegavam em cima da hora, atividades eram interrompidas e tarefas pedidas

não eram sempre apreciadas. Nesse cenário, testemunhei a desmotivação de algumas/alguns profissionais, tanto docentes como dirigentes, o que resultou posteriormente em pontuais casos de desistência de suas funções.

Em outubro de 2017, aconteceu a implementação das primeiras turmas de cursos técnicos em instrumento musical e artes circenses, como vimos no breve histórico da instituição. Depois de um ano, outras turmas na modalidade técnica foram também abertas em teatro, dança, canto, artes visuais e figurino cênico e novas turmas têm sido abertas simultaneamente em diferentes turnos em todas as áreas. Os cursos livres aconteceram normalmente em 2018, porém, em 2019, tiveram liberação para iniciar apenas no mês de junho (normalmente começavam em fevereiro) e já sem oferecimento de vale-transporte. Frisamos que, em 2019, houve mais uma transição de governo com a entrada do Partido Novo na administração estadual.

O curso técnico possui diferentes diretrizes quando comparado ao livre, aqui destacamos o seu caráter profissionalizante, o atendimento a uma faixa etária mais ampla (a partir de 14 anos) e o não oferecimento de passagens, além da expectativa da Secretaria de Educação de que este pudesse trazer retorno em termos de resultados (número de formadas/os, número de introduzidas/os no mercado etc.). Depois de atuar na escola como professora designada em 2017, retornei em outubro de 2018 para fazer parte do corpo docente do curso técnico. Dessa forma, pude testemunhar que muitas/os estudantes abandonaram os cursos livres para se matricularem nos novos cursos técnicos e a atitude ainda mais comum foi a manutenção da frequência em ambos os cursos em diferentes horários. Na nossa visão, esse último caso se dava por dois motivos: pelo desejo de continuar os estudos artísticos, já que o curso livre terminaria no final daquele ano e o técnico continuaria no outro, além de apresentar certificação, e por conseguir a passagem distribuída no curso livre aproveitando para permanecer por mais um turno para o técnico - Bode, Brianna, Maísa e Clara utilizaram essa estratégia até quando foi viável.

No ano de 2019, o recurso para as passagens dos estudantes do curso livre foi completamente cortado e, como as/os estudantes do técnico não podiam contar com o benefício desde o princípio, uma alternativa encontrada por Bode, por exemplo, foi se matricular em outro curso oferecido dentro do PlugMinas no núcleo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), vizinho do Valores de Minas - Cicalt. O Senac, até aquele momento, oferecia vale-transporte aos estudantes, assim, Bode iniciou o curso de Libras que acontecia de manhã e permanecia até a noite para ir às aulas do técnico em teatro.

Uma quantidade significativa de estudantes não permaneceu nos cursos e começamos a vivenciar um intenso processo de evasão. Apesar de haver outros motivos, a justificativa principal foi a ausência de recursos para o transporte de ida e volta. Pensamos que o acesso a cursos de arte não pode ser visto somente como abertura de vagas, mas é necessário garantir as condições de frequência, especialmente para jovens pobres. A primeira turma do curso técnico em teatro da noite, por exemplo, iniciou com 52 estudantes em outubro de 2018, mas pouco a pouco a evasão foi acontecendo e, em março de 2020, existiam 13 estudantes matriculadas/os e frequentes. Essa turma é a mesma da qual fizeram parte os sujeitos pesquisados e, como já sinalizamos, duas delas abandonaram o curso no andamento da pesquisa⁴⁵. A saída de Clara se deu por motivos de escolha por outras oportunidades que apareceram em seu caminho; já no caso de Brianna, o que pesou foi justamente a falta de recursos para arcar com seu transporte para as aulas.

Pelo que me lembro, o primeiro passo da pesquisa da Júlia foi fazer uma entrevista com cada um de nós para saber sobre os caminhos que nos levaram até o Valores de Minas, nossa trajetória no programa e nossos planos futuros. Durante a minha, desabafei sobre os tempos difíceis que a escola estava passando por falta de verba, que estava preocupada com a evasão, mencionei que o dinheiro da rescisão do meu último emprego estava acabando e eu não sabia como faria para ir à aula quando acabasse de vez. [...] Acabou meu dinheiro e não teve mais jeito de frequentar as aulas. Faz seis meses que tive que sair do curso e ainda hoje quando vejo as publicações [nas mídias sociais] que meus colegas fazem sobre as aulas, sinto uma vontade gigante de estar ali. [...] Minha família não pode me ajudar nessa parte financeira, pelo contrário, eu preciso ajudar minha família. Dois meses depois de sair do Valores, eu finalmente arrumei outro emprego, e quando abro a geladeira e a vejo cheia da comida que eu comprei, tudo isso quase vale a pena. Principalmente porque posso comprar coisas que quando eu era criança eu não tinha – um Nescau por exemplo. [...] Mas me sinto agoniada de estar trancada num prédio seis vezes por semana, trabalhando com cálculo o dia inteiro e sonhando com performance no trajeto de ida e volta. [...] Enfim, custa muito caro deixar um sonho de lado. Meu salário não paga essa conta, mas paga todas as contas que não vão parar de chegar no fim do mês. (Brianna, texto dramaturgico da peça)

Na primeira apresentação da peça que faz parte desta pesquisa, em agosto de 2019, em sua cena individual - uma cena que traz um pouco da singularidade de cada jovem - Brianna já previa que não poderia permanecer no curso e sua cena falava sobre essa incerteza. Em setembro de 2019, ela teve que abandonar definitivamente as aulas, assim, o que eram antes previsões virou realidade. Meses depois, ela conseguiu um novo emprego no ramo de telemarketing e, quando reapresentamos a peça pela segunda vez, em fevereiro de 2020,

⁴⁵ Embora tenham saído do curso, as duas jovens participaram da pesquisa até o final.

Brianna me perguntou se poderia fazer algumas alterações nessa cena. O texto citado faz parte da segunda versão da cena individual proposta por ela. Além da situação motivadora da evasão, o depoimento dela ressalta mais uma vez a sua condição socioeconômica precária e o seu contexto de trabalho, aspectos já levantados nesta dissertação.

Na nossa análise, a evasão ocorrida no Valores de Minas - Cicalt não é um resultado apenas do corte de vale-transporte, mas também do impacto das transições de governo no seu funcionamento cotidiano de uma forma mais ampla. A última versão do PPP⁴⁶ da instituição elaborada em 2018 abordava apenas os cursos livres, mas como vimos, estes serviram de pilar para a criação dos técnicos, porém, na prática, aparentemente não tem sido fácil manter os princípios de uma educação popular como anteriormente. Parece que a parte administrativa da instituição precisou se dedicar para manter a escola funcionando no cenário de dificuldades e para fazer os enfrentamentos necessários para efetivamente convencer as/os governantes sobre a relevância da sua iniciativa, porém, muitas vezes, sem comunicar tais adversidades à comunidade escolar, deixando talvez de incentivar ações coletivas que pudessem formar uma resistência.

Segundo os depoimentos das/os jovens, esse processo, além de desgastante, não permitiu que as lideranças do Valores de Minas - Cicalt dedicassem seu tempo às questões pedagógicas; assim, a fragilização do plano pedagógico passou a ocorrer paulatinamente, além do processo de diluição de um coletivo potencialmente interessado em manter as diretrizes originais da instituição. Um fato que pode ilustrar isso é a ausência de assembleias nos anos de 2019 e 2020 – salvo raras exceções –, algo que antes era rotineiro e preenchia as práticas pedagógicas de fundamentos democráticos a partir do exercício da coletividade.

As situações enfrentadas no Valores de Minas - Cicalt parecem mostrar que a iniciativa ali implementada não é um projeto do Estado, mas um projeto de governo. Assim, a cada mudança de gestão, as/os governantes fizeram e fazem com o espaço aquilo que aparenta ser possível e adequado de acordo com seus pontos de vista, interesses, alcances e ações políticas. Essas decisões impactam diretamente na experiência pedagógica e subjetiva das/os jovens, porém sem consultá-las/os sobre quais mudanças seriam verdadeiramente interessantes para o espaço. Assim, o público atendido pelo Valores de Minas - Cicalt não tem tido suas vozes escutadas satisfatoriamente para opinar sobre os caminhos da instituição.

Vale ressaltar que esse espaço, antes dedicado exclusivamente às juventudes, não se caracteriza mais como tal. O cancelamento de cursos livres e a continuidade de cursos

⁴⁶ Um novo PPP que aborda os cursos técnicos estava em processo de construção no momento de finalização dessa pesquisa.

técnicos que aceitam estudantes de qualquer idade a partir de 14 anos têm mudado o público atendido. Essa mudança atende às exigências das orientações gerais para oferta de cursos técnicos de nível médio nas escolas estaduais. Diante desse cenário, constatamos que isso pode indicar uma fragilização de políticas públicas voltadas para a juventude no estado. Lembramos que essas políticas públicas, ações que defendem jovens como sujeitos de direito e que buscam superar as representações juvenis, foram conquistas recentes e demonstraram uma preocupação e consideração governamental sobre as especificidades desse grupo (CARRANO, 2013). Segundo Sposito e Carrano (2003), tais iniciativas tendem a observar jovens como portadoras/es de autonomia e interlocutoras/es ativas/os sobre as políticas públicas endereçadas a elas/eles.

Nesta pesquisa, observamos que, nesses últimos anos, o Valores de Minas - Cicalt, considerando sua estrutura política, parece estar enfraquecendo aos poucos a sua função original, que é oferecer formação artística e cidadã para jovens de camadas populares. Dessa forma, as experiências das/os jovens na instituição são diretamente afetadas por esse fenômeno. Portanto, os sujeitos pesquisados chamaram a atenção para a necessidade de se manter ativo o debate sobre os direitos sociais e da ação contra as desigualdades dentro da escola.

4.6 Entre sonhos e planos: construção dos projetos de vida

Conforme já mencionamos no tópico de caracterização dos sujeitos da pesquisa, todas/os as/os jovens pesquisadas/os já atuaram ou atuam formal ou informalmente no mercado de trabalho. Algumas dessas atuações profissionais são ligadas à área artística. Entre elas encontram-se as de atriz, ator e ministrante de oficinas de teatro em escolas municipais de BH. Nos depoimentos de diferentes jovens, podemos verificar características e condições da sua atuação no mercado relacionado à arte:

Eu não recebia salário, só que, querendo ou não, eu trabalhava, e dependendo de quanto ingresso eu vendesse, eu recebia um dinheiro pra mim e tal, só que bem independente. Esse foi um grupo que eu participei de julho de 2017 até abril desse ano, que chama “Teatro e Cia”⁴⁷, e eu tinha ensaios aos domingos, às vezes aos sábados e eu fazia umas três, quatro apresentações por ano com esse grupo. (Brianna, entrevista)

E também:

⁴⁷ O nome do grupo foi alterado para preservar sua identidade.

Só [trabalhei] com este bico, com este bico de dar aulas nas escolas municipais, que é como oficinas. E então não chego a ser um tipo de professor. [...] é capaz de você conseguir tirar dois mil reais por mês, mas no outro você tira sessenta reais. Essa semana toda eu estou sem nenhuma. É muito incerto. (Bode, entrevista)

Observando os depoimentos de Brianna e Bode, podemos afirmar que suas experiências profissionais como atriz e ministrante de oficinas artísticas, respectivamente, apresentaram condições precárias. Uma das críticas presente em ambos os relatos é sobre a remuneração injusta ou incerta e, além disso, podemos perceber uma dimensão de exploração no exercer de suas funções marcadas pela dúvida, pela possibilidade de não reconhecimento e por um engajamento intenso que pode não ser retribuído, algo que interfere em suas subjetividades.

Segundo Faria e Dayrell (2018), o trabalho artístico, de maneira geral, é comumente marcado por dificuldades. Os autores apontam que, embora o trabalho seja um tema comumente tratado nas ciências sociais, é mais difícil encontrar estudos que abordem as especificidades do trabalho artístico. Algumas características marcantes desse campo assinaladas por eles são a baixa remuneração, as dúvidas que artistas têm sobre as suas próprias produções, a incerteza sobre a forma de recepção do público, a fragilidade dos vínculos empregatícios e a sazonalidade de oportunidades profissionais, alguns elementos também presentes nos depoimentos supracitados. Sobre o campo da docência nas artes, Faria e Dayrell (2018) afirmam que pode apresentar vínculos menos frágeis quando comparados às funções de apresentação, contudo, requerem mais horas de dedicação semanal e também oferecem baixa remuneração. No caso de Bode, considerando sua atuação como ministrante de oficinas, uma atividade docente, podemos identificar que requer muitas horas de dedicação com baixa remuneração e ainda possui vínculo frágil, sendo que esse último aspecto se distancia do que foi apontado pelos autores citados.

Além das dificuldades que o próprio mercado apresenta, as/os jovens enfrentam outros desafios. Com base nas entrevistas, todas as famílias apresentam preocupações em maior ou menor grau diante da possível escolha pelo teatro como profissão das/dos jovens pesquisadas/os. Os receios estão relacionados principalmente à instabilidade financeira e ao risco de “não dar certo”, mas também surgem motivos como a ausência da/o filha/o em casa por causa de viagens para realizar apresentações, situação compartilhada por Pablo. No tópico de caracterização dos sujeitos da pesquisa, vimos o caso da mãe de Maísa, que, segundo a jovem, afirmou que pessoas pobres não podem ser artistas e precisam trabalhar braçalmente. Retomando alguns pontos da análise feita anteriormente, isso poderia significar ao mesmo

tempo um medo dos desafios que possam ser apresentados à filha nesse caminho incerto da arte aliado à tendência de filhos/as de famílias de camadas populares seguirem profissões iguais ou semelhantes às das/os progenitoras/es, devido aos círculos domésticos (GUIMARÃES, N., 2012), as quais tendem a ser desqualificadas.

Não é incomum que haja também preconceito das famílias com relação ao trabalho artístico. Pablo e Brianna, por exemplo, afirmam já terem sofrido discriminação e xingamentos de seus pais por se envolverem com a arte e com o teatro: “Isso é coisa de viado” e “Isso é coisa de puta” são frases que afirmam terem ouvido, respectivamente. Sobre esse tema, Faria (2017) afirma que:

As escolhas profissionais, ou mesmo os estilos de vida presentes no campo artístico, não raramente são fonte de tensão entre jovens e familiares. Diferentes estereótipos associam a vida artística à boemia, liberalidade excessiva, mas também à precariedade, imagens que tensionam aspirações e projeções de segurança e/ou sucesso frequentemente construídas pelas famílias para seus filhos. (FARIA, 2017, p. 35)

Os elementos de enfrentamento social e familiar no que diz respeito ao trabalho artístico parecem ser a realidade de alguns sujeitos pesquisados. Cientes dessas dificuldades em maior ou menor grau, as/os jovens apresentam seus planos e desejos para o futuro:

O teatro é o lugar onde eu quero estar, é onde eu tenho que estar, eu não me vejo em outro lugar, sabe? Eu não me vejo em uma mesa, num escritório, eu não me vejo fazendo outras coisas. [...] Eu penso que vai ser difícil, não vai ser fácil. Mas eu penso que vai ser diferente. Eu não sei como pensar, como vai ser o teatro, assim, na minha vida, mas eu acho que eu vou estar mais ligada ao mundo. O teatro, ele me proporciona pesquisas. Às vezes, eu pesquiso coisas que talvez eu não pesquisaria. Ele me deixa mais ligada, eu acho que o teatro vai me deixar mais ligada à vida. Eu acho que é isso. (Maísa, entrevista)

Mas eu acho que o teatro, pra mim, ele sempre vai ser como um trabalho e uma pesquisa, eu tenho muita vontade. Vou te falar, uma vontade que eu tenho que é de, tipo assim, eu acho que vai ser uma coisa muito difícil de acontecer, mas eu tenho muita vontade de desenvolver uma técnica que vai ser estudada pelas outras pessoas [...]. E a minha intenção não é ser famosa, a minha intenção é criar uma coisa que as pessoas vão precisar estudar sobre ela, não é precisar, mas é que elas vão se interessar. (Clara, entrevista)

O lugar do teatro? Pô... eu quero... eu não penso em ter família, sabe, mas se eu tiver, o lugar do teatro na minha vida vai ser o lugar onde eu possa assistir, onde eu possa produzir, onde eu possa transmitir, onde que eu possa fazer as pessoas sentirem que o teatro, onde eu possa me sustentar, não só a mim, mas a, tipo, minha família. (Pablo, entrevista)

No primeiro depoimento, podemos observar que Maísa manifestou interesse e desejo pela pesquisa dentro do campo do teatro. Em seguida, Clara enfatizou a vontade de

desenvolver uma técnica teatral, um estudo nessa área que seja consultada, apreciada. Por último, Pablo, demonstra que quer transmitir mensagens às pessoas e sobreviver por meio do teatro. Com base nesses depoimentos e nas suas experiências, podemos afirmar que entre essas/es jovens, há uma demonstração de interesse notável em se tornarem profissionais do teatro e, em alguns casos, como o de Clara, com certa objetividade, apontando caminhos mais definidos que gostaria de seguir. Mesmo nos casos em que essa objetividade não é tão evidente, como no de Maísa e de Pablo, a expressão da vontade foi posta com contundência.

Faria e Dayrell (2018) afirmam que, mesmo tendo noção das dificuldades a serem enfrentadas no meio do trabalho artístico, esse tem se apontado efetivamente como uma possibilidade para jovens nos dias de hoje, pois apresenta potente grau de realização pessoal devido ao prazer de criar e outras gratificações imateriais que o envolvimento na área pode oferecer. Esse parece ser o caso de Clara, Maísa e Pablo, que, mesmo sabendo dos possíveis percalços na carreira teatral, parecem estar decididas/os a segui-la.

O caso de Ana se diferencia um pouco dos casos expostos. Vejamos um trecho de seu depoimento:

Eu quero viver do teatro, mas não somente, porque eu tenho outras vontades. Eu tenho vontade de fazer educação física, pedagogia, mas tudo ligado à educação, sabe? Eu acho que a minha área é essa, mas eu vejo o teatro em tudo que eu faço, tipo assim, porque também eu sou uma pessoa muito expressiva. [...] Ou poderia fazer teatro como voluntária, não sei ainda, sabe?
(Ana, entrevista)

Para Ana, o teatro parece ter presença em seu futuro, mas ela evidencia que não é a única das possibilidades que vislumbra. Em nossa análise, a maior identificação que a jovem apresenta é com a área da educação, na qual ela almeja trabalhar, e que o teatro até poderia estar envolvido em sua prática, devido aos saberes que desenvolveu ao estudá-lo, ou seja, o teatro parece ser uma habilidade incorporada que poderia ser utilizada em outras possíveis profissões: um campo de possibilidades ainda aberto para a jovem. A dúvida é um elemento notável em seu depoimento e podemos dizer que faz parte e é essencial para o processo de reflexão sobre os projetos de vida.

No âmbito dos desejos para o futuro, Bode oferece outra faceta das perspectivas a partir de seu depoimento:

Então, por mais que eu chame as pessoas da minha família para assistirem ao teatro, por exemplo, eu sei que por conta própria eles não vão ir [...] eu quero ir pra um futuro em que essas coisas não precisam ser quase que imploradas. Então, eu não quero que vocês tenham que ir no espetáculo que eu estou preparando, que eu tirei do meu bolso, que eu estou fazendo corre, que eu estou suplicando para vocês irem. Eu quero assim: - quando que vai acontecer? (Bode, entrevista)

Observando esse relato, podemos afirmar que Bode também deseja perseguir o caminho profissional artístico no teatro, mas, para além disso, ele apresenta a vontade de que seu trabalho seja reconhecido e valorizado, e que ele não precise reclamar audiência. Em nossa análise, observamos duas dimensões em suas afirmações. A primeira é uma reivindicação sobre as condições de trabalho no meio teatral, na qual é comum “tirar dinheiro do próprio bolso” para promover as apresentações e executar diferentes funções para a sobrevivência da arte como produção, divulgação, direção etc. Sobre isso, Faria e Dayrell (2018) afirmam que existe grande diversidade de habilidades que têm sido desenvolvidas por artistas além da criação e performance, o que pode revelar que não há uma relação harmoniosa entre profissionais e suas funções. A segunda dimensão identificada no depoimento de Bode é a do desejo de democratização do acesso ao teatro relacionado à educação e ao fomento de uma cultura da espetação, que, como já vimos, é um desafio para nossa sociedade, já que o teatro ainda se mostra uma arte elitizada, com pouca participação de pessoas de camadas populares e com baixa escolaridade (LEIVA; MEIRELLES, 2018). Esse último aspecto se relaciona também com a dimensão do reconhecimento e valorização, que parece ser importante para o jovem.

Brianna apresentou ainda outra faceta sobre esse tema:

Pro ano que vem eu estou pensando se eu vou fazer alguma área diferente do teatro, apesar de que até, sei lá, uns seis meses atrás, eu pensava que eu só ia fazer faculdade se fosse pra Artes Cênicas. Eu estou pensando em fazer alguma outra coisa pro mercado de trabalho, pela questão que eu falei antes, trabalho é difícil de achar sem ensino superior. E fazendo Artes Cênicas também é um pouco difícil, porque teatro está não muito remunerativo e precisamos nos sustentar. (Brianna, entrevista)

A jovem reconhece a dificuldade de trabalhar com o teatro profissionalmente, devido à instabilidade e baixa remuneração desse mercado específico, e, já que ela depende diretamente da sua força de trabalho para manter a sua subsistência e a da sua família, como já foi apontado, ela planeja possivelmente fazer cursos que a instrumentalizem para o mercado de trabalho “tradicional”, em que talvez ela tenha relações trabalhistas menos frágeis e precarizadas, mas também possivelmente menos realização pessoal. Tendo em vista a trajetória de Brianna no Valores de Minas - Cicalt – suas dificuldades financeiras de se manter

no curso e a sua eventual saída depois que houve o corte de passagens –, podemos afirmar que a jovem vive uma situação de vulnerabilidade mais evidenciada. Ao colocar de um lado da balança os elementos do seu desejo pessoal, que poderiam trazer realização pessoal com o teatro, e do outro os elementos necessários à subsistência, estes últimos parecem ter peso mais significativo, pelo menos neste momento atual. É importante mencionar que o depoimento da jovem demonstra também a reflexão constante acerca do seu campo de possibilidades.

Essas visualizações de possibilidades para seu futuro podem ser consideradas projetos de vida. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011b), o projeto de vida é uma ação de escolha que o sujeito faz a partir de diferentes perspectivas que imagina para seu futuro, transformando desejos em objetivos e ações, processo que se dá de maneira não linear, mas dinâmica. Para esses autores, esse plano pode envolver diferentes âmbitos da vida, como o afetivo, escolar e financeiro, entre outros, e está diretamente relacionado à realidade socioeconômica e cultural à qual pertence cada jovem, aspecto determinante no campo de possibilidades que se apresenta. O projeto de vida, ainda segundo os autores citados, apresenta relação com o tempo, especialmente com o futuro, e pode ir se transformando na medida em que as/os jovens amadurecem.

Nesta pesquisa, optamos por focar no aspecto profissional dos projetos de vida das/os jovens, já que essa dimensão mostrou ter maior relação com as experiências na formação teatral, foco da investigação. Assim, verificamos que todos os sujeitos da pesquisa demonstraram algum desejo de seguir com o teatro, porém, cada caso mostra suas particularidades e dificuldades.

Para Maísa, Pablo, Clara e Bode, o prosseguimento dos estudos teatrais e o futuro trabalho nessa área parece mais palpável, apesar de reconhecerem as dificuldades que ainda serão enfrentadas no meio. Nesse sentido, Pablo, Clara e Bode parecem poder contar com certo apoio das famílias, que apresentam receio sobre as adversidades do mercado cultural já explanadas, mas que ainda assim se mostram presentes em pequenos gestos e ações comentadas pela e pelos jovens: assistir a apresentações e auxiliar com dinheiro de transporte e lanche durante os estudos quando é possível, por exemplo. Já Maísa parece não poder contar com esse mesmo apoio familiar, pois sua mãe tende a não concordar integralmente com a sua profissionalização teatral. Assim, em nossa percepção, a jovem tem procurado desenvolver autonomia para tentar sustentar essa sua possibilidade de escolha, por exemplo, ao trabalhar para poder arcar com os custos de seus estudos, como contou em entrevista. No caso de Ana, foi possível constatar que ainda existe incerteza no que deseja e planeja para si no futuro; a jovem parece considerar diferentes escolhas em que o teatro pode ou não se encaixar como

atividade principal. No caso de Brianna, os planos para o futuro parecem abranger o teatro, mas de forma mais abstrata. A jovem evidencia a importância que o teatro tem para ela e que gostaria de continuar estudando e apresentando, porém, no momento e num futuro breve, é mais urgente garantir a subsistência de si e de sua família, o que ela consegue por meio de trabalho no ramo do telemarketing.

O tema dos projetos de vida apareceu também em nosso processo criativo. A última cena da peça, não coincidentemente, foi construída em torno de algumas projeções feitas pelas/os jovens pesquisadas/os, alguns sonhos, desejos e possibilidades que vislumbravam para o seu futuro. Nessa cena, a situação dramática proposta se dava no ano de 2040; era um reencontro da sua turma daqui a 20 anos; a primeira turma formada no curso técnico em teatro do Valores de Minas - Cicalt. A elaboração da cena partiu de comentários que cada jovem fez nas entrevistas sobre o que pensavam em fazer profissionalmente em seu futuro e foi agregando elementos fictícios na medida em que evoluíamos no processo criativo, tanto a partir de sugestões da direção quanto das atrizes e atores. Como resultado final, tivemos a construção de diferentes personagens que, de alguma forma, representavam alinhamentos de projeto de vida das/os jovens pesquisadas/os e ao mesmo tempo figuras “comuns” no universo do mercado teatral.

Pablo trabalhou a partir do seu desejo de ser um profissional da arte-educação, assim, em seu futuro representado no teatro, ele era dono de uma rede de escolas de pedagogia construtivista com sedes na França, em Portugal e no Brasil. Maísa partiu do seu interesse pela performance para a construção da sua personagem no futuro. Ela atuou como uma performer de sucesso que recebia convites para participar de eventos e aparecia no jornal. Brianna, que havia comentado em entrevista que, mesmo não sendo seu objetivo, se recebesse uma proposta trabalharia na Globo, elaborou uma personagem que atuava nas novelas mais famosas e era reconhecida pelo seu trabalho vocal. Bode, que falou pouco sobre seus planos de futuro na sua entrevista, mas pontuou o desejo de ter seu trabalho no teatro valorizado e assistido, trabalhou com o mote de ser um diretor teatral famoso, que recebia prêmios e viajava o mundo apresentando peças. Ana utilizou o elemento do desejo de trabalhar com a educação e o da incerteza, assim, a sua personagem do futuro dava aulas de artes na escola pública, mas também distribuía currículos buscando por novas oportunidades profissionais. Clara teve como plataforma uma carreira acadêmica, baseada em seu desejo de elaborar uma técnica teatral a ser estudada pela comunidade artística. Ela atuou como uma pesquisadora e escritora extremamente intelectualizada, cujos discursos passavam muitas vezes pela impalpabilidade e abstração.

Além da elaboração dessas figuras que representavam as/os jovens no futuro, a cena explorou elementos narrativos que conectavam as atrizes e atores ao espaço do Valores de Minas - Cicalt e ao tempo em que ali estudaram: lembranças, casos e situações comuns vivenciadas. Esse dispositivo de construção narrativa propunha aos poucos o estabelecimento de uma conexão mais direta com as pessoas da plateia, em meio à qual muitas pessoas também haviam sido estudantes da instituição e se sentiam identificadas com o que estava sendo encenado ou comentado. Ao final dessa cena que fechava o espetáculo, três dessas pessoas eram convidadas a entrarem no espaço cênico e compartilharem também como estaria sua vida depois de 20 anos: um exercício de imaginação e improvisação.

Quando a peça foi apresentada pela primeira vez no Valores de Minas - Cicalt, uma das espectadoras e também estudante de teatro comentou que, nessa cena final, aguardava para verificar se alguém teria fracassado, se não teria seguido com o teatro e, por fim, afirmou que ficou contente em ver que todas/os foram bem-sucedidas/os nesse futuro imaginado, que isso a teria inspirado a continuar também. Seu comentário deixou-me reflexiva, pois, naquele momento, me perguntei se ao colocar em cena todos os sujeitos bem-sucedidos no teatro, mesmo que em um futuro hipotético, eu não estava desconsiderando alguns dados da pesquisa, das realidades socioeconômicas das/os jovens, das dificuldades do mercado da arte etc. Aprofundando um pouco a reflexão, notei que trazer aquele material para a cena foi uma escolha que levava em conta mais o desejo dos jovens do que os enfrentamentos da realidade. Afinal, o que é característico de todo projeto de vida é que se baseia, antes de tudo, no desejo. O “belo” futuro em cena não anulou o contexto em que se inserem e nem abafou as discussões sobre as particularidades do trabalho teatral aqui apontadas, mas possibilitaram imaginar ser, brincar de ser e ser por um instante.

Em nossa análise, a visão teatral bem-sucedida sobre os projetos de vida das/os jovens posta em cena abriu espaço para a oportunidade de planejar e de inscrever positivamente em seus campos de possibilidade a carreira no teatro. Esse espaço para imaginar, sonhar e experimentar, mesmo que ficcionalmente, parece ter relevância para a construção de projetos de vida de jovens na medida em que motiva a refletir sobre o que se quer, o que não se quer e especialmente sobre o que talvez não era uma possibilidade e passa a ser.

A partir do que compartilhamos e vivenciamos juntas/os em torno do tema dos projetos de vida, vieram até mim Pablo e Ana, em diferentes momentos, para comentar o que estavam planejando para si, o que havia mudado a partir dessa pesquisa e do processo criativo. Pablo comentou que estava repensando seus planos de viajar para estudar teatro na Europa, afirmando que considerava agora a América Latina um destino mais viável, tanto por

questões práticas quanto por questões ideológicas. Ana, que, durante as entrevistas, afirmava que a educação era a área que queria seguir profissionalmente, se submeteu a provas de seleção do curso técnico em teatro (Teatro Universitário - TU) da UFMG. Isso não significa que ela deixou de lado os planos para se tornar educadora, mas demonstra que uma possibilidade que ela aparentemente não ponderava antes passou a ser considerada, a de continuar com os estudos teatrais formalmente. É possível afirmar que o espaço de reflexão sobre os projetos de vida gerado pela pesquisa pode ter contribuído de alguma forma para o amadurecimento e colocação em pauta dos planos e desejos dessas/es jovens. Ana e Pablo apresentaram assim desenvolvimento nas dimensões do reconhecimento de suas aptidões e do seu campo de possibilidades, elementos relevantes para os projetos de vida.

Em nossa análise, apesar de terem vivenciado práticas em gestão e produção cultural e terem sido incentivadas/os a conhecerem a cidade, seus equipamentos e programações culturais, os sujeitos pesquisados não demonstraram que o Valores de Minas - Cicalt incentivou na reflexão mais aprofundada e individualizada dos seus projetos de vida. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011b), a escola pode cumprir papel relevante no processo de construção de projetos de vida de jovens, criando espaços adequados para refletir, oferecer informações e ajudar a desenvolver habilidades e competências importantes para essa elaboração. O Valores de Minas - Cicalt parece ter oferecido algumas ações nesse sentido, mas talvez as/os jovens não as incorporaram totalmente. Em nossa análise, os sujeitos pesquisados foram incentivados e orientados a conhecerem mais sobre o teatro em diversos aspectos – como histórico, estético e social –, porém no que diz respeito à dimensão mercadológica, pouco se instrumentalizou pragmaticamente: Onde posso trabalhar? De que forma viabilizar projetos culturais? Como buscar parcerias? Essas são questões que não são plenamente contempladas no currículo da escola, especialmente em diálogo com os projetos de vida das/os jovens.

Segundo Copque e Silva (2018), o empreendedorismo tem se misturado com a arte na lógica capitalista em que vivemos, o que requer que artistas desenvolvam, além das habilidades de criação e performance, competências administrativas, burocráticas e de organização financeira. É importante dizer que o termo empreendedorismo tende a responsabilizar os sujeitos por suas conquistas, mas especialmente por seus fracassos; porém, a construção de um projeto de vida não depende apenas da capacidade gestora de cada indivíduo. Poderíamos questionar: quais são os suportes que as/os jovens têm? Qual o apoio das políticas públicas? Qual o incentivo da família?

Tendo em vista essa problematização, as competências administrativas têm ganhado espaço na formação de artistas (COPQUE, SILVA, 2018), pois, nos dias de hoje, essas ferramentas são fatores que ajudam na introdução e manutenção dos trabalhos artísticos no mercado. Assim, discordamos das propostas de empreendedorismo que jogam sobre as/os jovens toda responsabilidade de seu futuro, mas reconhecemos que o desenvolvimento de conhecimentos práticos poderia ajudar as/os jovens a esboçarem estratégias para seus projetos de vida, algo que aparenta ter apresentado lacunas em sua experiência no Valores de Minas - Cicalt.

5 TEATRO E VIDA: ENTRELAÇAMENTOS EM BUSCA DE UM POSSÍVEL ARREIMATE

Chegar ao momento de escrita das considerações finais do trabalho exige um exercício de recuperação de toda a trajetória realizada. Nesse movimento de resgate da memória, um dos pontos mais marcantes da investigação foram os encontros que ela possibilitou. Estar com os sujeitos desta pesquisa no expressar de suas teatralidades, no lidar com questões da sua juventude e no tecer de seus projetos de vida, se estabeleceu como uma experiência sensível que ultrapassou os meandros da investigação. Do meu ponto de vista, como professora, pesquisadora e artista, pude colocar em prática essas três dimensões em diálogo ativo inserindo-me em uma experiência de formação e de ampliação de conhecimentos que não está apenas no papel, mas também no meu corpo, nas minhas reflexões e nas minhas vivências; assim, destaco os variados acúmulos que esta pesquisa gerou para mim. Contudo, frisando mais uma vez a centralidade nos sujeitos pesquisados, apresentamos resumidamente alguns dos principais resultados e as impressões sobre eles.

Deste modo, retomamos o objetivo central da pesquisa: identificar e analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos pesquisados à sua trajetória de formação teatral no Valores de Minas - Cicalt utilizando depoimentos colhidos nas entrevistas e o processo de construção e apresentação teatral elaborado a partir dessas narrativas. A hipótese inicial era de que a formação teatral no Valores de Minas - Cicalt se configuraria como experiência socializadora agregadora de aprendizados técnicos da arte teatral e também de elementos de um processo de educação mais amplo, que abordaria questões sociais e humanas e, assim, como possível plataforma de construção de sentidos que influenciariam as vivências das/os jovens inseridas/os nesse meio.

Ao rever as análises sobre o percurso da formação teatral dos sujeitos pesquisados, essa hipótese inicial da pesquisa é reforçada. As experiências vivenciadas nesse espaço com o teatro parecem ter relação direta com a vida das/os jovens. Os aprendizados desenvolvidos nas experiências de formação teatral compreendem aspectos afetivos e relacionais, de reflexão e de prática, de dimensão social e política, de autoconhecimento e reconhecimento de seus pares, de participação coletiva e afirmação de singularidades. A socialização vivenciada por meio do teatro marcou a vida das/os jovens; mesmo que de formas variadas e provocando diferentes efeitos, ele está lá, se tornou de alguma forma uma parte do todo que elas e eles são.

Dito isso e buscando recuperar alguns pontos centrais da pesquisa, inicialmente pudemos constatar o lugar social dos sujeitos pesquisados, caracterizando-os como jovens integrantes das camadas populares. Como expressão desse lugar social, mencionamos seus locais de moradia, a baixa escolaridade dos pais e as suas relações e condições de trabalho e o seu acesso restrito à arte e cultura em sua trajetória anterior à formação teatral. Situar socialmente esses sujeitos foi fundamental para compreender de forma mais ampla os sentidos que atribuíram às experiências no Valores de Minas - Cicalt.

No que diz respeito às dimensões do ensino do teatro, apresentamos algumas especificidades da pedagogia teatral abordada no Valores de Minas - Cicalt pelo olhar das/os jovens pesquisadas/os: o saber corporal, a variedade de conhecimentos que podem ser desenvolvidos pela arte da cena e a aproximação de uma educação popular. Pudemos identificar que, para as/os jovens, colocar em jogo seus corpos nas práticas teatrais apresentou uma dimensão de autoconhecimento, de expressão de si e de construção de um saber não racionalizado, o que se distancia dos modelos dominantes de ensino. Paralelamente, a diversidade de elementos específicos que o teatro em si pode produzir como estudos em iluminação, dramaturgia e gestão cultural, por exemplo, e a possibilidade de articulação que pode apresentar com outras áreas de conhecimento e temáticas serviram para as/os jovens como ponte para outros aprendizados, alargando suas visões e interpretações sobre a realidade. Nesse sentido, foi possível concluir que os conteúdos e características específicas do teatro articuladas com alguns princípios de uma pedagogia de caráter emancipatório, como a educação popular, refletem que os sujeitos pesquisados vivenciaram um processo de formação de dimensão sensível e também crítica, ou seja, as propriedades do teatro aliadas às questões de justiça social configuraram um espaço de formação como atrizes e atores e cidadãs e cidadãos.

Refletimos também sobre a dimensão da coletividade presente nas experiências das/os jovens no Valores de Minas - Cicalt. Pudemos notar que a realização rotineira de assembleias, vista por algumas/alguns estudantes como aulas, se constituiu como espaço de exercício democrático, de construção da cidadania e da prática de participação no coletivo. Porém, a ausência das assembleias nos dois últimos anos devido às mudanças administrativas, comentada pelas/os jovens, nos leva a questionar por que não existem e se o fato de não existirem mais não estaria expressando outro projeto político pedagógico ou outra postura da gestão e das/os professoras/es. No âmbito da sociabilidade, as/os jovens pesquisadas/os afirmaram que, no percurso de formação teatral, conheceram grandes amigas e amigos e também namoradas e namorados, o que evidencia que a dimensão educativa está para além da

sala de aula. Os sujeitos afirmaram que o convívio com a diferença é uma marca nas relações sociais construídas no Valores de Minas - Cicalt, o que era inclusive motivador de desentendimentos eventuais. Nessa direção, no exercício da coletividade nesse espaço, há uma dimensão política e uma dimensão afetiva e em ambas é possível observar o lidar com princípios democráticos que despontam do contato com a diversidade, gerando o desenvolvimento de uma noção de alteridade. Tais relações sociais, marcadas pelo compartilhamento do teatro - do qual o convívio é um pilar - fazem parte dos processos identitários das/os jovens pesquisadas/os, em que, em contato com a/o outra/o, friccionam diferenças, trocam elementos simbólicos e encontram espaço para serem o que realmente são, expressando suas singularidades.

A partir dos depoimentos das/os jovens, foi possível refletir sobre como o teatro pode ser, além de espaço de encontro com outras pessoas, um meio de encontro consigo mesma/o. Notamos que a dimensão da transformação pessoal foi bastante presente nas narrativas dos sujeitos pesquisados, na medida em que apontaram diferentes mudanças percebidas em si ao longo do percurso de formação teatral. Podemos associar essa transformação à aprendizagem de posturas cidadãs, da convivência coletiva e sobre as dinâmicas sócio-políticas que ajudaram a desconstruir determinados valores e comportamentos possivelmente disseminados por uma cultura dominante. As/os jovens indicaram que, a partir do entendimento de opressões sociais sobre determinadas identidades e encontrando um grupo no qual poderiam debater essas questões, foi criado um espaço para reavaliação de valores pessoais, que culminou em um processo de afirmação de singularidades. Ou seja, em meio às experiências no Valores de Minas - Cicalt, as/os jovens vivenciaram um processo reflexivo de afirmação de suas identidades enquanto se afastavam de pressupostos modelos identitários dominantes e preconizados socialmente. Vimos que as experiências no Valores de Minas - Cicalt puderam contribuir para alguns/algumas jovens, por exemplo, no processo de reflexão e afirmação da identidade negra, na elaboração da orientação sexual e na reflexão sobre questões acerca da transgeneridade.

Abordamos também ações objetivas do exercício da cidadania que as/os jovens pesquisadas/os mencionaram realizar por meio da prática e estudo do teatro: as apresentações artísticas e a ocupação da cidade. De acordo com as/os jovens, suas apresentações teatrais dentro do Valores de Minas - Cicalt foram marcadas por críticas às injustiças sociais, ao racismo e ao machismo, por exemplo, e até à própria instituição em momentos de crise. Suas peças, cenas e performances carregaram frequentemente um pensamento crítico sobre realidades vivenciadas em escala local ou socialmente mais ampla. Além disso, com

distribuição de cortesias e convites para apresentações ou por iniciativas pedagógicas do Valores de Minas - Cicalt, as/os jovens, que de maneira geral enfrentaram dificuldades em acessar arte e cultura nas suas trajetórias, puderam ver a cidade com um outro olhar, conhecê-la e se fazerem presentes nela. Esse movimento possibilitou maior acesso das/os jovens a bens culturais e simbólicos, afirmando no tecido urbano sua presença e reivindicando espaços antes negados. Assim, foi possível constatar que, nas ações práticas de elaboração e apresentação teatral e visita a espaços culturais da cidade, as/os jovens estiveram presentes ativamente como artistas críticos e integrantes do cenário cultural da cidade, o que se configura como aspecto de pertencimento.

As/os jovens pesquisadas/os problematizaram como as mudanças de governo nos últimos anos e as relações institucionais interferiram nas práticas pedagógicas e convívio no Valores de Minas - Cicalt, provocando alguns momentos de crise e tensões. Entre as dificuldades enfrentadas, as/os jovens falaram muito sobre a precarização das estruturas do espaço, da falta de manutenção de salas e de materiais e também do corte de vale-transporte, que, antes garantia o acesso das/os jovens aos cursos, e provocou grande movimento de evasão, afastando sujeitos dos seus processos de formação. Essas situações revelaram que ações em arte e educação como espaços de formação qualitativa são ainda desvalorizadas pelo poder público, pois as preocupações governamentais tendem a pousar sobre resultados quantitativos. Frisamos a necessidade de se refletir e lutar por políticas públicas que enquadrem a prática artística e cultural como investimento e não gasto e que a qualidade da experiência das pessoas a quem as políticas públicas são endereçadas depende diretamente do reconhecimento desses sujeitos como sujeitos de direitos, aqui, no caso, as/os jovens de camadas populares.

Refletimos sobre os projetos de vida que as/os jovens pesquisadas/os vêm construindo, especificamente na dimensão profissional. Observamos que o mercado de trabalho da arte, em meio ao qual está o teatro, é marcado por relações trabalhistas fragilizadas que, não raramente, apresentam condições precárias, como baixa remuneração e instabilidade. É uma área desvalorizada socialmente que carrega representações negativas, muitas vezes reforçadas por familiares dos sujeitos pesquisados. Vimos que todas/os jovens pesquisadas/os demonstraram algum interesse em seguir a carreira teatral, mesmo reconhecendo as dificuldades que essa trajetória pode apresentar, o que poderia ser compensado por uma maior realização pessoal nessa área. Enfim, cada projeto de vida demonstra singularidades de acordo com os desejos de cada jovem, com as possibilidades que o contexto socioeconômico e cultural vivenciado apresenta e com as reflexões que elaboram. Mas o teatro parece ser objeto

de interesse comum para todas/os, ele se fez presente em todas as projeções das/os jovens pesquisados. Isso leva a observar a força do teatro como uma vivência ampla, que abarca múltiplas dimensões como a pessoal, social, afetiva e profissional.

Sobre o processo criativo vivenciado na pesquisa, as/os jovens destacaram que os nossos encontros foram momentos de troca pessoal e profissional, em que pudemos estreitar laços, trocar experiências e também produzir um teatro que iria para além dos muros da escola, o que pareceu ter uma dimensão de responsabilidade misturada com desejo para elas/es. Após o término da pesquisa, as/os jovens comentaram ter ficado satisfeitas/os com as apresentações da peça, reconhecendo nelas uma oportunidade de refletirem sobre si, de estarem no palco e de exercerem atividade artística. Como mencionamos, o processo criativo e elaboração da peça foram pensados para a metodologia da investigação para que ela pudesse também ser relevante para os sujeitos pesquisados e seus comentários finais reforçam que isso ocorreu. Além disso, foi possível constatar, conforme as reações e comentários de espectadoras/es, especialmente daquelas/es que passaram pelo Valores de Minas - Cicalt, que houve uma identificação com os conteúdos que abordamos na peça, sobre a história da instituição, sobre dificuldades enfrentadas ali e sobre a relevância que ela teve em suas trajetórias, o que corrobora com as nossas análises e considerações. É importante citar também que a metodologia do processo criativo traz à tona outras possibilidades de investigação na pós-graduação, que articula oralidade, corporeidade, escrita, tudo isso num processo coletivo de criação com base nas experiências vividas.

Reconhecemos que alguns pontos que esta pesquisa toca ficam ainda em aberto, como a relação entre a formação teatral e a escolarização das/os jovens: em que medida elas/eles dão continuidade aos estudos cursando, por exemplo, o ensino superior? Outro ponto são as relações com o mercado de trabalho artístico como profissionais, já que aqui foi feita uma reflexão inicial sobre o tema, especialmente associada aos projetos de vida, mas que pode apresentar outras facetas de análise. Além disso, como possível reverberação do que refletimos aqui, nos perguntamos ainda se as transformações vivenciadas pela socialização e formação teatral acontecem devido a um determinado currículo ou abordagem pedagógica ou se o teatro por si só carrega esse potencial transformador. Dito de outra forma: até que ponto a emancipação sobre a qual discorremos na pesquisa é provocada pelo conteúdo teatral ou pela forma com que é conduzido o processo de ensino e aprendizagem? Poderia haver uma imbricação entre conteúdo e forma visando este objetivo? Enfim, são reflexões que ecoam.

Para concluir, compartilho um último trecho de depoimento colhido nesta pesquisa, no qual também me vejo:

Fazer teatro é expor o meu sentimento, o meu corpo, a forma como eu penso sobre a vida. É tudo isso junto. Sem julgamento, sabe? Sem uns olhares tortos ou sem falar assim: - Ah, você não vai conseguir isso. É um lugar que me possibilita a sonhar, a pensar, refletir, é um lugar que está aberto pra mim, que não coloca obstáculo pra mim. Que está sempre renovando coisas em mim, está sempre me transformando. (Maísa, entrevista)

Assim, a finalização deste trabalho faz acordar, mais uma vez, o desejo de continuar próxima das experiências sensíveis, não esquecendo as transformações que podem nos provocar. Para mim, isso tem a ver com pensar o teatro colado à vida, como um fenômeno coletivo, seus efeitos e propriedades educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Teatro na Educação: o que é afinal? In: BRASIL. **Teatro na Educação**: subsídios para seu estudo. Rio de Janeiro-RJ: MEC/SNT, 1976. p. 7-9.
- ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras-PI: Celta, 2003.
- ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 141-156, jan./jun, 2009.
- ALVES, Laís Fonseca; LARA, Ana Carolina Henrique Siqueira; SILVEIRA, Mauro César da. **Plug Minas**: intersectorialidade na gestão de um projeto social. ENCONTRO MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, GESTÃO SOCIAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2. EMAPEGS. **Anais** [...]. Universidade Federal de Viçosa, 2010, p. 370-385. Disponível em: <http://www.emapegs.ufv.br/docs/iiemapegsufv.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.
- ANDRADE, Paulo Emílio de Castro. **ONGs e Educação**: Significados atribuídos por jovens à participação em projetos educativos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. **Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância**. ETD - Educação Temática Digital, 12 (esp.), 1-23, 2010. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-190724>. Acesso em 31 jan. 2020.
- ATHIE, Joyce. Estudantes do Valores de Minas promovem ocupação para manter o projeto. **Jornal O Tempo**, 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/estudantes-do-valores-de-minas-promovem-ocupacao-para-manter-o-projeto-1.1177859#>. Acesso em 13 mai. 2020.
- ÁVILA, Samira. Eternamente confiável. In: CABRAL, Carolina (Coord.). **Livro 10 Anos do Valores de Minas**. Belo Horizonte-MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2014. p. 21-22.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BENEVIDES, Lourdisnete Silva. O Teatro como Educação ética e política. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Educação e Artes Cênicas**: Interfaces Contemporâneas. Rio de Janeiro-RJ: Wak, 2013. p.175-193.
- BOGART, Anne. **A Preparação do Diretor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BONDÍA, Larrosa Jorge. **Tremores**. Escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília-DF: MTE, 2011.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). **Retratos da juventude Brasileira** – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo-SP: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

BURNIER, Luiz Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009.

CABRAL, Beatriz. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Organização Fernando Mencarelli. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2007.

CABRAL, Carolina (Coord.). **Livro 10 Anos do Valores de Minas**. Belo Horizonte-MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2014.

CAMPAGNA, Pamela. **NET Works**. Itália, 2012. Disponível em: <http://www.pamelacampagna.com/#/art-design/networks/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CARNEIRO, Luiz Eduardo Souza. **Teatro e cidadania: Experiência de formação integral de jovens e adolescentes e o Teatro/Educação na Casa da Juventude Pe. Burnier entre 2011-2014**. 2020. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais - Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2020.

CARRANO, Paulo. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 30 n 2, p. 62-70, jul-dez, 2008, Seropédica-RJ: EDUR.

CARRANO, Paulo. Juventudes: As identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.

CARRANO, Paulo. Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio (Orgs.). **Juventudes, políticas públicas e ações socioeducativas**. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013, p. 17-36.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo-SP: Cortez, 2013a.

CHARLOT, Bernard. Prólogo. In: _____. (Org.). **Educação e Artes Cênicas: Interfaces Contemporâneas**. Rio de Janeiro-RJ: Wak, 2013b. p.17-21.

CICALT. **Plano Curricular Curso Teatro, 2018**. Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design. Belo Horizonte: Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias / Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2018.

COHEN, R. **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo-SP: Perspectiva, 1998.

COPQUE, Bárbara Veroneze; SILVA, Adriana Queiroz. Empreendedorismo Cultural: um estudo sobre os artistas de teatro na cidade de Ponta Grossa. **Empreendedorismo, Gestão e Negócios**, v. 7, n. 7, p. 23-38, mar. 2018.

CORDEIRO, Anyelle Caroline. As (com)posições do professor-artista-pesquisador: representações e vias de atuação. **Revista Nupeart**, v. 20, p. 115-135, 2018.

DAYRELL, Juarez et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 57-126.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, 2001a. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. Tese – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001b.

DAYRELL, Juarez. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 7-17.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5-6, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. 2003. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/documento/jovens-no-brasil-dif%C3%ADceis-travessias-de-fim-de-s%C3%A9culo-e-promessas-de-um-outro-mundo>. Acesso em 10 Mai 2020.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DE SÁ JÚNIOR, Luiz César. Um antimanual para a pesquisa em humanidades. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.17, n.2, p. 155-157, jul./dez, 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro-RJ: Contraponto, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa autobiográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n.1, p. 133-147, jan/abr 2016.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

DUBATTI, Jorge. **Filosofía del teatro 1**: convivio, experiencia, subjetividad. Buenos Aires: Atuel, 2007.

DURKHEIM, Émilie. **Educação e Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta**, n. 8, p. 235-246, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246>. Acesso em 02 jan 2020

FARIA, Ivan. **Viver de Arte**: Percursos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em Arte, em Salvador, Bahia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FARIA, Ivan; DAYRELL, Juarez. Juventude e os desafios do trabalho artístico. In: MIRANDA, Shirley Aparecida de; Nilma Lino, GOMES (Orgs.). **Diálogos entre sujeitos, práticas e conhecimentos**. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2018. p. 157-172.

FEITOSA, Eveline Ferreira, SEGUNDO, Maria das Dores Mendes, SANTOS, Derivaldo dos. As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 151-168

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus** – antropología de la juventud. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

FERNANDES, Silvia. Experiências do real no teatro. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 3-13, 2013.

FOCO IN CENA. **Portal**. Org. Guto Muniz. Belo Horizonte-MG, 2020. Disponível em: <http://www.focoincena.com.br>. Acesso em: 01 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis-RJ: Vozes; 2010. p. 29-38.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, jan.-jun. 2003. Disponível em: <http://goo.gl/5rm1Bn>. Acesso em: 05 fev. 2020.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUIMARÃES, Julia Mendes. **Teatralidades do real**: significados e práticas na cena contemporânea. 2012. Dissertação – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GUIMARÃES, Julia Mendes. **Teatros do real, teatros do outro**: os atores do cotidiano em cena contemporânea. 2017. Tese (Doutorado em Teoria e Prática do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. A procura de trabalho: uma boa janela para mirarmos as transformações recentes no mercado de trabalho? **Novos estudos** - Cebrap, n. 93, p. 123-143, São Paulo, jul. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2001.

HELM, Joanna. **PlugMinas** - Centro de Formação e Experimentação Digital / Rafael Yanni. 17 fev 2012. ArchDaily Brasil. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/31649/plugminas-centro-de-formacao-e-experimentacao-digital-rafael-yanni>. Acesso em 26 jun. 2019.

HISSA, Cássio. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Autodeclaração e Heteroidentificação racial no contexto da política de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (Orgs.) **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG**: Debates, Implementação e Diálogo. Rio de Janeiro-RJ: LPP/UERJ, 2018. p. 125-142. Coleção de Estudos Afirmativos. v. 9.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, v. 63, p. 413-38, set./dez. 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2015.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco**: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, **Oeiras**, n. 49, set. 2005. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84. 2011a.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, Campinas, Out./Dec. 2011b.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas**: do diário à cena – As teorias do autobiográfico como suporte para a reflexão sobre a cena contemporânea. 2014. Dissertação – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LEIVA, João; MEIRELLES, Ricardo (Orgs.). **Cultura nas capitais**: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: 17Street Produção Editorial, 2018. Disponível em: <https://www.jleiva.co/materiais/#1>. Acesso em 07 jan. 2020.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e em ação. In: _____. **Irmã Outsider**: Ensaios e Conferências. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 51-55.

MACHADO, Edilaine Ricardo. **Negritude e formação teatral**: vozes mulheres na cena de Porto Alegre - Brasil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, v. 2, 260-263, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. Guerra de maça e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. Performance e Escola, **Cad Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 65-82, jan-abr 2017.

MANEVY, Alfredo. Dez mandamentos do Ministério da Cultura nas gestões Gil e Juca. **Cadernos Cenpec**, n. 7, p. 100-115, 2010. Disponível em <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/65>>. Acesso em 30 jan. 2020.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. **Las sociologías del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2004.

MINAS GERAIS. **Plug Minas abre inscrições para Núcleo Valores de Minas**. 14 jan. 2013. Belo Horizonte: SEC - Secretaria de Estado de Cultura, 2013. Disponível em: <<http://www.cultura.mg.gov.br/ajuda/story/1384-plug-minas-abre-inscricoes-para-nucleo-valores-de-minas>>. Acesso em 27 abr. 2020.

MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico Programa Valores de Minas/CICALT** – Núcleo do Plug Minas. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Cultura. **Processo Seletivo PlugMinas 2014: Juventude para transformar**. Portal virtual da Secretaria de Cultura de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEC, mai. 2014. Disponível em <http://www.cultura.mg.gov.br/ajuda/story/1676-processo-seletivo-plug-minas-2014-juventude-para-transformar>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Ação Educativa. Palestra. 1, SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA, São Paulo. 2015. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em 06 fev. 2020.

NOGUEIRA, Thainá. Estudantes lutam pelo início das aulas no Valores de Minas. **Brasil de Fato**, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2019/03/14/estudantes-lutam-pelo-inicio-das-aulas-no-valores-de-minas>. Acesso em: 13 mai. 2020.

NONATO, Symaira Poliana. **A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NONATO, Symaira Poliana. Jovens [em] cena no palco da vida: percursos de individuação no entrecruzamento do mundo do trabalho com os processos de escolarização. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, Rônisson de Souza de. **As mães dos filhos das mães em Tefé/AM: A ilusão dos impactos da ausência**. 2014. Dissertação (Mestrado, Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.

PAIS, José Machado. Prefácio - Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: Maria ALMEIDA, Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2006. p. 7-24.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PEREIRA, Asher Grochowalski Brum. **Da teoria social à modernidade: reflexividade, poder e práxis no pensamento de Anthony Giddens**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 11, n. 1, Jan/Jun 2015, p. 88-98. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32707>> Acesso em: 07 jan. 2030.

PLUG MINAS. Centro de Formação e Experimentação Digital. **Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias (Cicalt)** – Núcleo Valores de Minas. Portal. Belo Horizonte-MG, 2020. Disponível em: <http://www.plugminas.mg.gov.br/index.php/nucleos/centro-interescolar-de-cultura-arte-linguagens-e-tecnologias-cicalt-nucleo-valores-de-minas?highlight=WyJjaWNhbHQiXQ==>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

PLUG MINAS. Centro de Formação e Experimentação Digital. **O que é o PlugMinas**. Portal. Belo Horizonte-MG, 2020. Disponível em: <http://www.plugminas.mg.gov.br/index.php/home/o-que-e-o-plugminas>. Acesso em: 13 mai. 2020.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Abraçar e ser abraçado. Prefácio. In: DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b. p. 11-16.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Silva (Orgs.). **O pós-dramático** São Paulo: Perspectiva, 2010a. p. 221-232.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação: Experiências juvenis em rede**. 2013. (Tese) Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 1. ed. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998.

SALLES, L. M. F., DE PAULA E SILVA, J. M. A., REVILLA, J. C.; FERNANDEZ, C. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, 2014, p. 148-157, Associação Brasileira de Psicologia Social, Minas Gerais, Brasil.

SALLES, Nara. Antonin Artaud: O corpo sem órgãos. **O Percevejo** [online]. PPGAC / UNIRIO. v. 02, n. 01, janeiro-junho 2010. Disponível em: <http://200.156.24.158/index.php/opercevejoonline/article/view/1365/1136> Acesso em: 21 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (SNJ). **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SEPULVEDA, Lucas Oliveira. **A palavra é sua!**: os jovens e os saraus marginais em Belo Horizonte. (Dissertação). Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, São Paulo, p. 335-350, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Socialização e cultura**: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; SPOSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2018.

SILVA, Dilson Rufino da. **Jovens e o fazer teatral**: Contribuições de uma experiência de educação não escolar em teatro aos seus processos de socialização e autonomia. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Filosofia, Ciências, e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SILVA, Fabiana Carneiro da. Por uma fala: o negro corpo do discurso. **Opiniões**, n. 10, p. 58-70, 2017.

SILVA, Fabiana Cristina da. Organização familiar e longevidade escolar: redes de sustentabilidade formadas pelos irmãos mais velhos em famílias negras de meios populares na Paraíba (1940-1970). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008. **Anais [...]**. Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/789.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

SILVA, Rômulo Pereira. **Memórias de juventudes**: experiências do/no hip hop. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Hely Rodrigues Vieira de. Espaço cultural, espaço público: estudo sobre as políticas culturais brasileiras e as relações de poder nos espaços Lagoa do Nado, Centro Cultural UFMG e Palácio das Artes. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências e Serviço Social (1999-2006). v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes, CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** n.º. 24, Rio de Janeiro, Set/Dez 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>. Acesso em: 25 mar. 2020.

**ANEXO A – ROTEIRO DA PEÇA PRODUZIDA DURANTE A PESQUISA –
TEATRO QUE FICA**

TEATRO QUE FICA



O espaço cênico apresenta objetos nas laterais: seis bancos e alguns elementos de cena que serão utilizados ao longo da peça, como violão, almofadas, mesa, bolsa etc. Ao fundo há seis caixas de papelão e uma arara com paletós coloridos. Não existem coxias, assim, nesse formato, todas/os são vistas/os o tempo todo: quem não está em cena ocupa as laterais e quem está em cena ocupa a parte mais centralizada do espaço cênico.

PRÓLOGO

Enquanto o público vai entrando, as atrizes e atores estão ajustando alguns elementos de cena, se preparando e se aquecendo. Assim que o público terminar de entrar e se assentar o elenco inicia o jogo “deixa comigo”. Enquanto jogam, as/os jovens se apresentam individualmente em ordem aleatória de acordo com a dinâmica do jogo.

ANA: Deixa comigo! Meu nome é Ana e tenho 21 anos. Eu me lembro que quando era pequena gostava de pegar as almofadas da minha mãe, colocar debaixo da roupa e criar vários personagens com elas.

BODE: Deixa comigo! Meu nome é Bode e tenho 22 anos. Quando eu era pequeno, na primeira vez que eu tive falas no teatro, eu ensaiava em qualquer lugar.

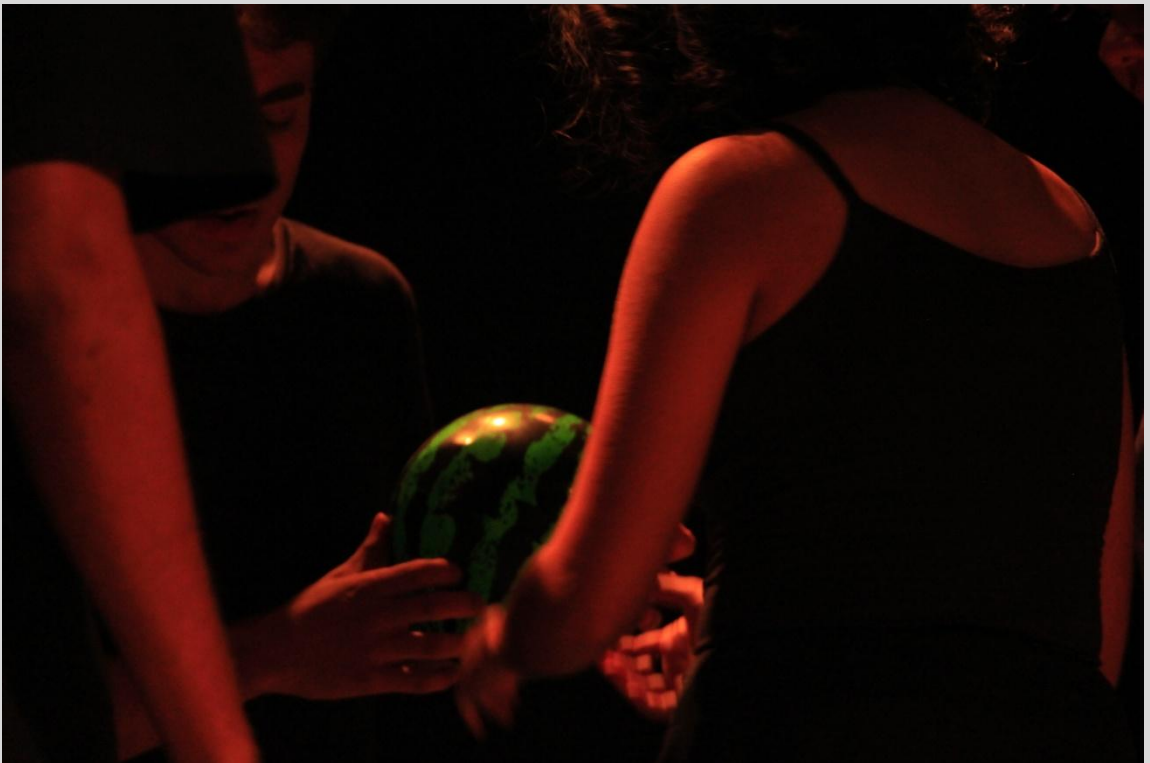
BRIANNA: Deixa comigo! Meu nome é Brianna e tenho 24 anos. Quando eu era criança eu tinha o costume de reescrever as histórias das minhas personagens favoritas que tinham morrido no meio do filme.

CLARA: Deixa comigo! Meu nome é Clara e tenho 19 anos. Quando eu era mais nova achava que eu era seguida na rua por pessoas que iam me convidar a fazer trabalhos na televisão.

MAÍSA: Deixa comigo! Meu nome é Maísa e tenho 23 anos. A minha primeira peça foi “Hermanoteu na Terra de Godah”, eu fiz a Micalateia.

PABLO: Deixa comigo! Meu nome é Pablo e tenho 23 anos. Quando eu era pequeno eu gostava de ler pra poder contar histórias para os meus amigos.

Após a fala de cada jovem, o jogo ganha velocidade até que a bola cai no chão. Quando ela cai todos gritam “Deixa comigo” e vão em direção às laterais do espaço cênico. Black out.



CENA 1: PRIMEIRO ENCONTRO COM O TEATRO

Nas laterais, as atrizes e atores selecionam os objetos que serão utilizados nesta cena. A dinâmica da cena possui uma lógica de colagem e apresenta variadas ações que são produzidas ao mesmo tempo pelas atrizes e atores. Pablo se senta em um banco que ele mesmo coloca mais à frente e começa a afinar e depois dedilhar seu violão. Pára a ação e inicia a fala.

PABLO: Eu nunca gostei de ir pra escola, eu não tinha amigos lá, então preferia ficar em casa. Quando eu era mais novo e estava no primeiro ano, entrar naquela sala de aula me dava medo. Então eu não ficava na sala regular, eu preferia ficar na biblioteca. Neste dia específico, a bibliotecária não tinha ido à escola e eu fui obrigado a ir pra sala regular. Só que eu não queria. Eu não tinha amigos e eu tinha medo do que os colegas podiam fazer comigo (*senta no chão*).

Bode entra em cena como quem está apertado para usar o banheiro e se posiciona em um banco que simboliza um vaso sanitário. Suspira aliviado.

BODE: (*experimentando diferentes vozes*) Meu nome é José Bento Monteiro Lobato. Na verdade... Meu nome de batismo é José Bode Monteiro Lobato.

Ana atravessa a cena e se posiciona ao fundo manipulando algumas almofadas. Enquanto os textos vão sendo falados, Ana vai experimentando as almofadas em diferentes formatos no seu corpo e se locomovendo pelo espaço. Clara entra na cena com um guarda-chuva e um pente em mãos e óculos no rosto. Ela roda o guarda-chuva apoiado no ombro. Enquanto os textos vão sendo falados, Clara vai se locomovendo e experimentando poses, manipulando seus objetos, às vezes olha para trás para ver se alguém a está observando. Brianna também inicia sua ação em cena com um caderno e um lápis em mãos. Move-se de acordo com o que diz na sua narração.

BRIANNA: A menina entra na sala de sua casa, coloca um DVD pra passar e se deita no sofá. O sofá é antigo, forro de linha trabalhada, listrado de azul e branco, já bem gasto com o tempo. Ela está assistindo pela milésima vez a trilogia do X-men. Na verdade, acho que já perdi a conta de quantas vezes assisti esses filmes.

BODE: (*testando mais uma forma de falar*) Na verdade o meu nome é José Bode Monteiro Lobato.

Maísa atravessa a cena com um xale nos ombros.

MAÍSA: Hermanoteu! Hermanoteu! Tu sabes mais coisas do que eu. Hermanoteu! Hermanoteu! Onde estas tu, irmão meu?

Hermanoteu! Hermanoteu! Onde foi que tu te meteu? *(vai para a lateral)*

CLARA: Pente... *(Passa o pente no cabelo)*

BRIANNA: Eu perdi as contas também de quantas vezes eu vi a minha personagem favorita morrendo. Eu gostava muito da Jean Grey, porque ela era triste, sabe? Ela era meio perdida em suas questões internas e eu me identificava. E ela tinha um cabelo ruivo maravilhoso... Quando eu crescer eu vou querer pintar igual. Assim, eu quero muita coisa, né? Eu queria poder escrever a história dela e quem sabe se eu tivesse um filme eu podia salvar a vida dela e ela ia ser minha amiga.

PABLO: *(varia o direcionamento da fala entre “mãe” e “professora”)* Eu não quero ficar aqui, mãe! Deixa eu ir embora com você? Eu não quero ficar. Eu não aprendo nada aqui. Deixa eu ir embora com minha mãe, foi ela que me ensinou a ler e o básico de matemática. Eu não quero ficar! Deixa eu ir embora com você, mãe? Eu juro que não vou ficar no vídeo game e nem na televisão. Eu leio um livro, mas eu não quero ficar. Eu sei contar história, eu posso contar uma. Mas depois eu posso ir embora com ela? Eu vou poder ir embora com você? Você vai me esperar? Promete? Tá bom, eu conto. *(levanta-se)*

Enquanto a cena vai acontecendo, Ana, Clara e Bode continuam executando suas ações.

BODE: Na verdade o meu nome é José Bento Monteiro Lobato.

Maisa entra em cena, porém sem falar seu texto, apenas executando a ação física.

BRIANNA: Meu nome é Brianna. Será que você quer ser minha amiga? *(produz brincadeiras com as personagens que ela escrevia. Volta ao caderno para fazer anotações. Volta para a brincadeira)*

BODE: Meu nome é Bode Rodrigues Caixeta.

PABLO: O meu nome é Pablo. Eu posso começar? Era uma vez uma formiguinha muito pequenininha e um leão muito grande e estava fazendo muito frio. Aí o leão estava dormindo na sua caverna e a formiguinha virou pra ele, o acordou e falou: - Ei, eu posso ficar aqui com você? É que tá fazendo muito frio lá fora. O leão então respondeu pra ela: - Pode. Só que você tem que me prometer que não vai me picar. *(imitando a formiga)* Tudo bem, eu não vou picar, eu só quero ficar quentinha. Então, no meio da noite o leão dormia, ele moveu a pata sem querer e acabou

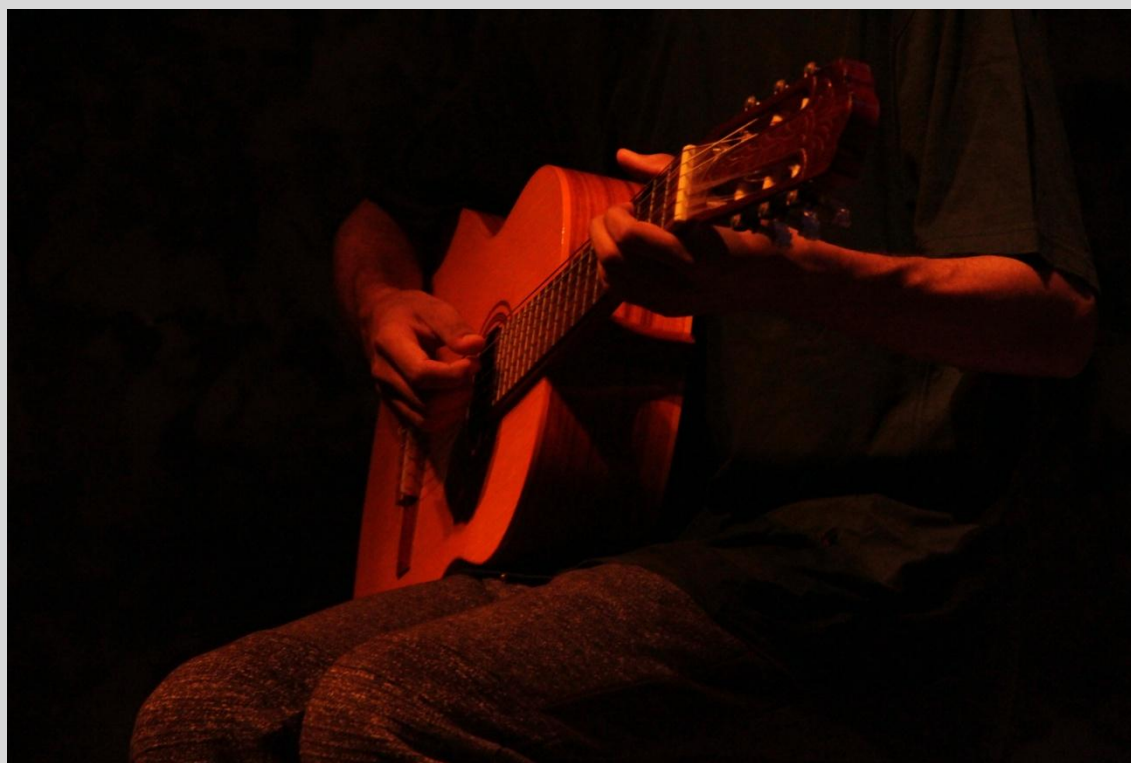
matando a formiguinha. Eu posso ir embora agora? Eu não quero ficar! Eu não quero ficar!

MAÍSA: Hermanoteu! Hermanoteu! Tu sabes mais coisas do que eu. Hermanoteu! Hermanoteu! Onde estás tu, irmão meu? Hermanoteu! Hermanoteu! Onde foi que tu te meteu? *(centraliza-se no espaço cênico)* Oh, não. Não deves partir. Como ficará nossa pobre mãe Oloneia? Ah, o que farei para sustentar nossos oitenta e sete irmãos? Como tu sabes, são tuas ovelhas que trazem nosso sustento e o sustento teu, Hermanoteu. Está bem, tu és dono do destino teu. Mas se vais partir, deixe-me ajudar-te com tua bagagem *(sai para a lateral e pega uma sacola com objetos dentro)*.

CLARA: Óculos... *(põe o óculos no rosto)* Pente...

Maísa entra em cena com a sacola em mãos e se posiciona ajoelhada no centro do espaço cênico novamente

MAÍSA: *(abre a bolsa e vai tirando objetos um a um, o primeiro é a panela)* Aqui está, o mexidão que a nossa pobre mãe Oloneia preparou para ti. *(tira papel higiênico)* Ah, isso aqui tu vais precisar depois do mexidão. *(Tira um urso de pelúcia)*. Ah! O Xandy! O Xandy! *(sai para a lateral)*.



Pablo pega o violão e começa a dedilhar.

BRIANNA: A menina terminou de escrever a cena e foi pro jardim reproduzi-la. Por falta de outra pessoa pra brincar com ela, ela acabou fazendo as duas personagens. Ah, e ela segue escrevendo novas cenas para as personagens que ela gosta no decorrer do tempo (*sai para a lateral*).

PABLO: (*cantando e tocando no violão*) todo esse tempo que me fez mudar, a lucidez e a esperança / a força que nos fez caminhar, com um sorriso de criança / o sol nascente junto com minha fé, brota do amor e de um lugar seguro / que o tempo leve o que ele quiser, quanto mais fraca, mais eu luto / eu sei o que minh'alma abriga, eu sei que a vida me espera / eu sei o que minh'alma abriga, eu sei que a vida me espera. Só que naquele dia a minha mãe não me esperou. (*sai para a lateral*).

BODE: Manhêêêê, já terminei!

CENA A: DEPOIMENTO - BRIANNA

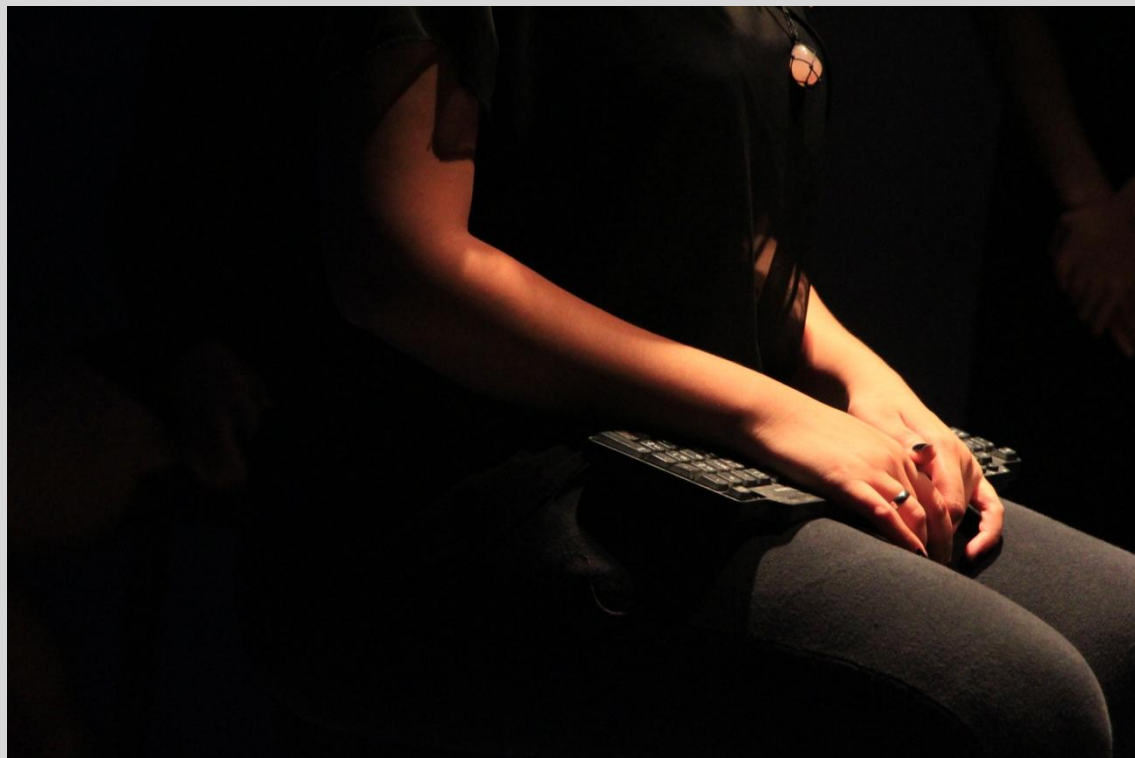
BRIANNA: Deixa comigo!

Ao utilizar o comando “deixa comigo”, as/os demais vão para as laterais deixando-a em foco para realizar seu depoimento. Esse mecanismo se repete em todas as cenas de depoimentos que vêm em seguida.

Brianna se dirige ao banco na lateral esquerda do palco, pega o headset que está em cima dele e o coloca na cabeça, pega o teclado e o coloca sobre o colo. Esses objetos representam a sua função profissional no ramo de telemarketing. Na cena, ela alterna a fala para diferentes interlocutores, ora se dirige para a plateia, ora para o “cliente que está atendendo”. Todas as vezes que fala durante o atendimento, fala com o chamado “sorriso na voz” usado por atendentes de telemarketing.

BRIANNA: (*dirigindo a fala para o público*) Pelo que me lembro, o primeiro passo da pesquisa da Júlia foi fazer uma entrevista com cada um de nós para saber sobre os caminhos que nos levaram até o Valores de Minas, nossa trajetória no programa e nossos planos futuros. Durante a minha, desabafei sobre os tempos difíceis que a escola estava passando por falta de verba, disse que estava preocupada com a evasão, mencionei que o dinheiro da rescisão do meu último emprego estava acabando e eu não sabia como faria para ir à aula quando acabasse de vez.

(voltando-se para o atendimento) Grupo Capital, boa noite, meu nome é Brianna, como que posso te ajudar? – espera alguns segundos como se estivesse ouvindo alguém ao telefone – Ah sim, vou verificar para o senhor, só um momento.



(dirigindo a fala para o público) Acabou meu dinheiro e não teve mais jeito de frequentar as aulas. Faz seis meses que tive que sair do curso e ainda hoje, quando vejo as publicações que meus colegas fazem sobre as aulas, sinto uma vontade gigante de estar ali. Fazer teatro é meu sonho desde os 12 anos; naquela época eu pensei que só existisse o NET, mas o NET é pago e não dava pra mim. Aos 19 fiquei sabendo do PlugMinas e aos 21, finalmente entrei. O teatro não era como eu pensava, era melhor. Aquele lugar me fez muito feliz. Já me fez ficar triste e passar raiva também, mas isso faz parte, eu não queria ter saído. Faculdade também não deu pra fazer até agora, se um dia eu me formar vai ser aos 30 e fora das artes porque preciso de um emprego melhor do que o de telemarketing. Falando nisso, só um momento.

(voltando-se para o atendimento) Muito obrigada por aguardar, já fiz os cálculos referentes ao seu contrato de final vinte-vinte, os valores atualizados são nove mais oito (9+8) ao dia, o que no total ficaria em trezentos e setenta e quatro reais ao mês, três mil, quatrocentos e cinquenta e quatro ao ano. Podemos fechar acordo e te mandar o boleto? Ok, só um momento enquanto libero o boleto pra você.

(dirigindo a fala para o público) Minha família não pode me ajudar nessa parte financeira, pelo contrário, eu preciso ajudar minha família. Dois meses depois de sair do Valores eu finalmente arrumei outro emprego, e quando abro a geladeira e a vejo cheia da comida que eu comprei, tudo isso quase vale a pena. Principalmente porque posso comprar coisas que quando eu era criança eu não tinha – um Nescau por exemplo. Hoje eu compro o Nescau, o Nesquick e o Ovomaltine. Mas me sinto agoniada de estar trancada num prédio seis vezes por semana, trabalhando com cálculo o dia inteiro e sonhando com performances no trajeto de ida e volta. Eles controlam tudo que a gente faz, até a roupa que a gente usa, não posso nem dar uma risada um pouco mais alta. Enfim, custa muito caro deixar um sonho de lado. Meu salário não paga essa conta, mas paga todas as contas que não vão parar de chegar no fim do mês.

(voltando-se para o atendimento) Obrigada por aguardar, o boleto já foi enviado pro seu e-mail e pode ser pago ao motorista de sua preferência. O Grupo Capital agradece pela sua ligação e principalmente pelo seu dinheiro. Boa noite!

CENA B: DEPOIMENTO - CLARA

CLARA: Deixa comigo!

As/os demais vão para a lateral deixando-a em foco para realizar seu depoimento. Ela posiciona o banco e executa uma partitura de movimentos.

CLARA: Eu acordo às cinco horas da manhã. Às vezes eu acordo uns dez minutos mais cedo, porque como eu pego o ônibus pra ir pro centro, sempre tá agarrado o trânsito e eu acabo tendo que andar. Eu desço na Guaicurus e ando de lá até o Palácio das Artes. Eu acordo às cinco horas e saio de casa às seis e quinze e chego em casa às dez e quarenta da noite. A minha família adora que eu faça teatro. Tipo assim, gostam muito, sempre gostaram muito. Apesar de que eu tenho um irmão que faz Medicina em Lavras, então, a minha família meio que parabeniza muito ele. Em relação a mim, já não é tanto assim. A minha mãe, eu percebo que ela me cobra a fazer muitas coisas, sabe? Eu faço muito mais que ele no meu dia a dia, por exemplo. Por mais que eu faça Cefart de manhã, à tarde eu sempre esteja estudando pra alguma coisa, ensaiando alguma coisa e à noite faça Valores, é como se eu não fizesse quase nada. Mas eles sempre me apoiaram! Mas é como se eu não fizesse nada. - Ah, mas por que você está cansada? O meu irmão mais velho tem uma filha que mora no Rio de Janeiro e aí quando ela vem pra cá, às

vezes, não tem ninguém pra arrumar mais a casa. A minha sobrinha é neném aí acaba que tem que arrumar mais coisa. Aí eu lembro que numa vez que ela veio pra cá, e minha mãe falou assim: - Você precisa arrumar um tempo pra me ajudar. Só que, tipo assim, eu não tinha tempo pra ajudar! Esse meu irmão trabalha oito horas por dia, ou seja, depois ele volta pra casa, aí ele poderia fazer alguma coisa. Mas eu, eu fico ocupada o dia inteiro, então eu não teria tempo pra ajudar. Aí eu falei com ela: - Uai, mas por que você não pede o Lucas que trabalha oito horas pra ajudar, ou o Gabriel que faz Medicina? Por que eu, que faço teatro, que tenho que ter tempo pra fazer mais coisa? Aí ela não sabe me responder não, mas acho que tem a ver com eu ser mulher também e tudo mais. Mas também, a profissão do teatro não é muito levada a sério, mesmo. Aí eu sempre pergunto: - Mãe, você acha que eu vou lá pra brincar? Não só brincar, né?

CENA 2: O ESTUDANTE DE TEATRO NO METRÔ

Uma voz em off narra as situações que se apresentam na cena enquanto as atrizes e atores reagem a todo o momento à narração como em um “cinema mudo”. Tanto o metrô quanto outros elementos que aparecem nessa cena são “invisíveis”. O tempo inteiro a cena é acompanhada por trilha sonora que se altera de acordo com as situações que ocorrem.

(Voz de narração em off) O estudante de teatro é uma espécie intrigante no nosso cenário contemporâneo. É uma criatura que pode desenvolver hábitos e comportamentos peculiares, afinal de contas, fazer teatro muda o indivíduo pouco a pouco *(jovens reagem com estranhamento à voz. Observam-se)*.

Por exemplo, quando você estuda teatro, seu tempo diminui drasticamente *(jovens reproduzem ações sugeridas a partir do que apresenta a narração)*. São tantas leituras, sonhos, insights, delírios estéticos e, claro, ensaios, que as pessoas questionam a sua ausência nos churrascos de família e nos rolês com os amigos. Inclusive o fim de semana quase não existe, porque os únicos dias em que todo mundo pode encontrar pra ensaiar são...

TODAS/OS: Sábado e domingo.

As roupas do estudante de teatro sofrem um fenômeno que as tornam praticamente todas pretas *(jovens observam suas vestimentas)*. Ser neutro é importante, mas já existem questionamentos sobre a mística acerca da neutralidade. Inclusive, se tem algo que o estudante de teatro contemporâneo ama são questionamentos e problematizações.

Qualquer hora e lugar são oportunos para o estudante de teatro verificar a sua postura corporal (*jovens começam a alongar de diferentes formas*). Fazer um breve alongamento em espaços públicos é algo de praxe: puxa um pouquinho ali, espicha um pouco mais aqui.

E no caminho para seus compromissos diários, o estudante de teatro pensa que todos na rua estão fazendo algum tipo de performance ou cena, ou mesmo atuando em um clipe (*jovens performam minicenas dramáticas*). E se não são os outros que o estão fazendo, neste caso, é o próprio estudante que protagoniza este momento.

Assim, de repente, você só sai com as pessoas do teatro, você só lê coisas de teatro, você só sai para ir ao teatro, você só fala de teatro, isso porque você se tornou uma pessoa de teatro: uma criatura fundamental para ajudar a sociedade a subjetivar o mundo real, emancipando os indivíduos e rompendo regras existenciais (*jovens fazem posturas de orgulho*). E, como toda pessoa de teatro, você utiliza o metrô para se locomover na cidade (*efeito de sonoplastia*).

(*Voz 2 em off simulando aviso do metrô*) Estação Central. (*Metrô chega à estação. Todos entram no “vagão” se embolando*)

(*Voz de narração em off*) Na luta diária para conquistar um espaço no transporte público, as pessoas se embolam, se empurram, se atropelam (*jovens reproduzem ações sugeridas pela narração*). Mas ali, no meio de tanta confusão, a estudante de teatro sabe utilizar os seus conhecimentos sobre os fundamentos do Viewpoints adquiridos nas aulas de estudos sobre o espaço e, livrando-se admiravelmente dos obstáculos, consegue encontrar um pequeno espaço vazio, onde pode respirar com mais conforto (*Maisa é a única que consegue “se livrar” do bololô de pessoas e ficar espacialmente confortável*).

MAÍSA: Ocupe o espaço vazio, mantenha o espaço equilibrado.

(*Voz de narração em off*) Mesmo com o equilíbrio espacial conquistado, no meio de uma viagem de metrô na cidade de Belo Horizonte, da estação Vilarinho até a estação Eldorado, podem acontecer coisas inesperadas. O metrô, com o sistema de frenagem desregulado e com a falta de sensibilidade de um maquinista apressado, pode ter paradas suaves substituídas por paradas bruscas (*jovens atuam como se o metrô tivesse freado bruscamente. Todos caem, exceto Pablo*). Mas o estudante de teatro está sempre preparado. Relembrando as suas aulas de expressão corporal, especialmente os princípios de Laban, ele controla os seus movimentos com intensa sabedoria.

PABLO: O movimento parte da coluna. É ela que gera o impulso para o movimento.

(Voz de narração em off) Depois desse leve incômodo, a viagem parece voltar à tranquilidade. Os passageiros se recuperam da queda, até que alguém diz dramaticamente...

(Voz 2 em off e dublagem de Máisa) Oh meu Deus, onde está o meu anel?

(Voz de narração em off) Em seguida, os passageiros bastante solícitos começam a procurar pelo objeto perdido, mas apenas olhos treinados pelo teatro conseguem localizá-lo (*jovens se negam a ajudar com gestos*). A estudante em dia com os conteúdos de campo de visão, de foco e lateralidade é a única que consegue visualizar o anel (*Clara passa por debaixo da perna dos colegas e encontra o anel. Em seguida se põe de pé*)

CLARA: Não se esqueça da visão periférica, esteja sempre presente e em prontidão.

(Voz de narração em off) Tudo parece estar bem agora, mas a estudante de teatro precisa aproveitar cada situação para desenvolver a sua carreira. No entanto, com um país em crise, alto índice de desemprego e a contínua desvalorização da arte, é preciso criar formas alternativas de fazer uma grana para poder financiar seus estudos. Assim, vender guloseimas como paçoca, brigadeiro e pirulito pode ser uma estratégia interessante. Acionando os conhecimentos das aulas de produção cultural a estudante faz a prospecção de clientes.

ANA: Olha a paçocaaaaaaa! Aprenda a gerir a sua carreira. Seja sua própria produtora (*oferece a paçoca imaginária para colegas de cena e plateia*).

(Voz de narração em off) De repente, a briga pelo espaço se torna um problema novamente. São tantas pessoas com suas mãos tentando alcançar a barra do metrô para se manterem de pé que parece não haver espaço para todas. Em um momento como esse, é importante encontrar uma justificativa verossímil. Com base nos dizeres de Stanislavski “Atue com um objetivo”, o estudante elabora sua estratégia (*Bode espirra e todos se afastam dele, deixando o espaço livre para colocar suas mãos na barra*).

BODE: É tudo uma questão de ação e reação. Não há ação sem intencionalidade.



(Voz de narração em off) Como se não bastassem as adversidades já enfrentadas nessa viagem, subitamente as luzes do metrô se apagam. Começa um rebuliço, as pessoas se perguntam o que está acontecendo. Mas, preparada para resolver a situação, a estudante de teatro se lembra dos princípios estudados nas aulas de expressão vocal e diz...

BRIANNA: Acende a luz, ô maquinistaaaaaaa! Utilize o diafragma e projete a sua voz, SI, FU, XI, PÁ... *(todos fazem si, fu, xi, pá)*

(Voz de narração em off) E assim, depois de tantos desafios impostos pela sociedade...

(Voz 2 em off simulando aviso do metrô) Estação Santa Inês.

(Voz de narração em off) O estudante de teatro chega ao seu destino com o corpo aquecido, preparado para mais uma sessão de ensaio e treinamento e certo de que escolheu o caminho profissional adequado.

A música que já estava presente na cena vai aumentando e as atrizes e atores comemoram a chegada ao destino dançando. Na medida em que se movimentam com os passos de dança, pegam um manequim posicionado ao fundo e dançam com ele.

CENA 3.1: PARTITURAS CORPORAIS COM O MANEQUIM

O manequim é posicionado no centro do espaço cênico. Maisa se aproxima e vira o manequim para o público, revelando a palavra “Teatro” que está escrita sobre ele. Ao som de uma música, as atrizes e atores realizam partituras criadas com o manequim. As partituras apresentam movimentos de aproximação e afastamento do objeto, representando suas reflexões, impressões e desejos sobre fazer teatro. Enquanto as partituras são realizadas com um fundo musical, uma voz em off enuncia o texto:

“Teatral. Que diz respeito ao teatro. Pejorativamente: que visa um efeito fácil sobre o espectador, efeito artificial e afetado, julgado pouco natural. Teatral que dizer a maneira específica da enunciação teatral, a circulação da fala, o desdobramento visual da enunciação e de seus enunciados, a artificialidade da representação. A projeção, no mundo sensível, dos estados e imagens que constituem suas molas ocultas. Teatralizar um acontecimento ou um texto é interpretar cenicamente usando cenas e atores para construir a situação. Teatro Autobiográfico. O ator-autor conta, com os recursos da cena, sua vida passada, fazendo referências a acontecimentos e pessoas reais. Quem sou eu? Como me tornei eu? Aonde quero chegar?”¹

“Narramos nossas vidas e ideias de nós como atos de fala que têm como função performar uma imagem de nós mesmos e daquilo que chamamos de nosso passado. Narramos também para não esquecer, para não deixar que esqueçam. O desejo do real onipresente na pesquisa teatral contemporânea não é mera investigação de linguagem. Ao contrário, ele parece testemunhar a necessidade de abertura do teatro à alteridade, ao mundo e à história, em detrimento do fechamento da representação. Quando o que temos em cena não são personagens, mas as próprias testemunhas de uma experiência real, a cena incorpora elementos como o acaso, o erro, o perigo. O público se deflagra em relação a situações que não são de uma personagem, mas de alguém, que em seu próprio nome, ocupa a cena para fazer, contar, mostrar, em vez do esperado atuar.”²

¹ Trechos colhidos do “Dicionário de Teatro” de Patrice Pavis (2011) sobre os verbetes Teatral, Teatralidade, Teatralização e Teatro Autobiográfico (p. 371 e passim).

² Trechos colhidos do livro “Autoescrituras performativas: do diário à cena” de Janaína Leite (2017) (p. 9 e 49).



CENA 3.2: CONVERSAS SOBRE O TEATRO

O manequim com o dizer “Teatro” é posicionado no centro do espaço cênico e as atrizes e atores se sentam ou deitam no chão em torno dele. Observam o manequim com curiosidade. Começam a debater questões relacionadas ao fazer teatral. As falas que seguem não têm enunciadores ou ordem definida. Assim, a atuação é produzida a partir de uma plataforma de improvisação pré-definida: aumenta-se a velocidade do diálogo à medida que a cena ocorre, dizendo as frases a seguir e também outras que possam surgir. “Ela” e outros pronomes femininos se referem ao teatro.

É um soco construtivo. / Quem? / Eu não quero carregá-la. / Se eu andar com ela eu vou ficar com fome. / Ela não é livre? / Pra eles. / Vocês reclamam demais. / Quem? / Eu não posso tocar? / Ela é só uma vitrine? / É caótico. / Poético. / É um caos, um caos bonito. / É um soco construtivo. / Cuidado, ela é perigosa. / Quem? / Eles são perigosos para ela também. / Se eu andar com ela eu vou ficar com fome. / Ela não é livre? / Ela nos salva? / Me falta coragem, me sobra também... / É caótico. / Poético / É um caos, um caos bonito. / Me carrega. / Eu não quero carregá-la. / Ela não é livre? / Mutável. / Quem? / É um soco construtivo. / Cuidado, ela é perigosa. / Provoca criticidade. / O que às vezes não agrada. / Quem? / É desvalorizado, julgado. / A culpa é de quem? / Já foi usado para muita coisa. / Tão velha. / Vocês reclamam demais. / Questionamos. / Ela nos propôs a isso.



CENA C: DEPOIMENTO - ANA E PABLO

ANA E PABLO: Deixa comigo!

As/os demais vão para as laterais deixando Ana e Pablo em foco para realizarem seus depoimentos. Sentam-se em dois bancos posicionados lado a lado no centro do espaço cênico

PABLO: O Valores de Minas mudou a minha vida. Não é propaganda, não. Saber que este lugar me tornou quem eu sou, saber que eu sou preto... Esses dias para trás eu estava com minha mãe e com meu sobrinho, eu não sei o que a gente estava fazendo, mas eu virei para ele e falei: - É porque a gente é preto! Minha mãe olhou para mim e falou: - Eu achei tão bonito isso, você falar que você é preto, porque antes você não se identificava assim. E de fato, eu falava que eu era moreno, pardo, mulato, mas eu não falava que eu era negro de jeito nenhum. E aí tem uma foto que depois eu até posso mostrar para vocês, de uma época em que eu mexia com *photoshop*, eu clareei o máximo o tom da minha pele, eu coloquei uma lente azul no olho e era essa a foto que eu usava para o meu *facebook*, *instagram*, *twitter*.

ANA: Eu era totalmente outra pessoa. Vocês não iam me reconhecer. Tanto internamente como externamente. Eu não usava nem camiseta, eu morria de vergonha... E o cabelo era alisado, ele batia mais ou menos aqui (*mostra com a mão*), mas eu estava sempre com ele amarrado. Aí teve um dia...

PABLO: Teve um dia que eu tentei alisar o meu cabelo e deu errado. Eu já tinha costume de alisar essa parte de cima, mas dessa vez ficou queimado e eu tive que cortar. Aí, eu tive que ir pra aula desse jeito, então eu resolvi colocar uma touca. O meu professor de teatro naquela época virou pra mim e falou: - Tira essa touca! Eu falei que não, que não ia tirar, porque meu cabelo estava feio e ele repetiu: - Tira essa touca! Ninguém pode fazer aula nem de boné e nem de touca.

ANA: A minha mãe sempre me apoiou e ela vivia falando: - Corta este cabelo! Eu falava: - Não, mãe! Tá doida? Aí eu chegava lá no Valores e o povo falava: - Corta este cabelo! E eu: - Não, gente. Vocês estão doidos? Aí eu lembro que foi numa quarta-feira à noite... Eu falei: - Mãe, vamos cortar o cabelo amanhã? Nós fomos cedinho no salão, eu estava morrendo de medo, mas cortei. Quando acabou, eu não tive coragem de sair com o cabelo daquele jeito. - Ô mãe, compra uma touca pra mim? No dia seguinte era a volta às aulas no Valores, final das férias né? Imagina a tensão! E

então lá fui eu, mas com a touca na cabeça. Chegando no Valores, o povo começou: - Tira essa touca! Olha o calorão que tá fazendo. E eu não tirei. Depois veio a Gal, a professora: - Tira essa touca horrorosa, aposto que seu cabelo está lindo.

PABLO: Aí eu tive que tirar e foi a primeira vez que a galera viu o meu cabelo como ele é. A galera virou e falou assim: - Nossa, seu cabelo é cacheado, por que você não deixa ele crescer? E aí eu pensei assim: - Por que eu não deixo ele crescer? Por que eu nunca deixei ele crescer? E aí eu comecei a deixar. Desde então eu só fico de *black* e eu não vejo o *black* como uma questão de estética. Sempre que eu olho pro meu *black*, sempre que olho pro meu cabelo, não tem como não lembrar do Valores de Minas.

ANA: Uma amiga minha, a Bruna, usava tranças e decidiu tirar pra deixar o *black* crescer junto comigo. Ela falou: - Nós vamos enfrentar isso juntas! Você vai com o seu *black* e eu com o meu. E foi assim. Comecei a criar a coragem de deixar o cabelo assim e foi crescendo, crescendo. Cresceu muito já! E os cabelos, as mudanças, isso não aconteceu só comigo, não fui só eu que cheguei das férias transformada...

PABLO: Eu comecei a perceber que não era uma mudança só minha e que tinha muita gente passando por aquela transição naquele lugar.

ANA: Além da Bruna teve um tanto de gente em que dava pra você observar a mudança, sabe?

PABLO: Sempre que alguém me pergunta qual é a cor que eu me identifico e eu tenho orgulho de falar que eu sou preto, eu lembro do Valores de Minas.

Ana e Pablo continuam falando sobre as mudanças percebidas em outras/os colegas do Valores de Minas e suas falas se sobrepõem. As demais pessoas do elenco que estavam nas laterais adentram o centro do espaço cênico, posicionam bancos em cena e sentam-se cada uma em um deles, configurando o desenho espacial da cena seguinte. Ana e Pablo se olham e cessam as falas.

CENA 4: MASTERCHEF E HISTÓRICO DO VALORES

PABLO: O Programa Valores de Minas nasceu no ano de 2005 a partir de uma parceria entre o governo do estado de Minas Gerais e o Serviço Voluntário de Assistência Social, o Servas. O objetivo do programa era e ainda é possibilitar a formação cidadã atrelada ao desenvolvimento cultural e artístico de jovens de camada popular. O programa atendia jovens entre 14 e 24 anos, oriundos de escolas públicas. Os cursos livres oferecidos inicialmente pelo Valores de Minas eram nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Circo, Dança, Música e Teatro.

BRIANNA: Dentre os elementos caracterizadores do Valores podemos citar dois que sempre indicaram infalivelmente se o programa estava ou não estava bem das pernas: o transporte e a alimentação. O Valores, desde seu princípio, ofereceu o vale-transporte aos estudantes e o lanche. A trajetória do Valores de Minas é facilmente compreendida quando falamos sobre comida. Sim, comida.

Voz em off: Bem-vindos à maior competição culinária do mundo. Bom, essa é décima temporada do Masterchef e a gente vai relembrar coisas importantes que a gente já viveu aqui dentro ou homenagear grandes ingredientes. E nada melhor do que começar com a prova mais temida deste programa que exige um talento, a criatividade. Esse que é um clássico deste programa: a nossa caixa misteriosa (*jovens buscam seis caixas que estavam posicionadas no fundo do espaço cênico e as colocam cada uma em cima de um banco. reagem com apreensão às orientações da voz em off*). A caixa misteriosa. Primeira caixa misteriosa já virá com surpresas. A caixa misteriosa mais difícil que já apareceu no Masterchef. Vários ingredientes que vocês não conseguem saber o que são. Vocês já entenderam o que vai acontecer?

TODAS/OS: SIM! (*jovens observam as caixas em volta*)

Voz em off: Então eu vou pedir pra vocês escolherem cada um uma caixa, por favor (*cada jovem escolhe uma caixa e se posiciona atrás dela*). 3, 2 1, Uau!

A partir desse momento, objetos são retirados de dentro das caixas misteriosas para auxiliar na recuperação da história da instituição.

MAÍSA: Tudo começou em um galpão na Avenida do Andradas, número 767. Era um espaço próprio do programa, numa área de 3.500 metros quadrados. Além do vale-transporte e da alimentação, os alunos recebiam mochila e uniforme (*tira uniformes de dentro da caixa à sua frente. joga uniformes para colegas de cena*). Cada turma que

chegava a cada ano fazia as oficinas artísticas por nove meses e no fim do processo criava um espetáculo que integrava todas as linguagens estudadas. Essa era uma fase muito boa!

ANA: No ano de 2006 nasce o que viemos a chamar de módulo II (*retira da caixa uma placa escrita “módulo II”*), mas que ficou conhecido inicialmente como Projeto Multiplicadores de Arte e Cultura, uma espécie de continuação do que fora visto no módulo I. Dos 500 participantes do módulo I, aproximadamente 70 jovens eram selecionados para essa experiência.

BODE: A partir de 2009, veio uma grande mudança! O Valores passou a integrar o PlugMinas, um complexo educacional com diversos núcleos e atividades dedicadas exclusivamente à juventude. Aí o negócio, que já era bom, ficou ainda melhor. A instituição passou a oferecer almoço e depois jantar também. E falando de comida, tinha batata frita nessa época (*tira batata frita de dentro da caixa e oferece para colegas de cena e plateia*).

CLARA: Em 2011, surgiu o módulo III (*retira da caixa uma placa escrita “módulo III”*) que era mais uma proposta de continuidade dos estudos para os jovens. Nesse módulo, por volta de 30 jovens tinham a chance de desenvolver projetos próprios, elaborados por eles mesmos e com a ajuda de professores orientadores.

PABLO: Era uma fase maravilhosa para o programa. As coisas estavam dando tão certo que o Valores se afirmou como um espaço de referência artística na cidade. Saía notícia no jornal, na TV, na programação cultural. E assim foi até 2014. Nesse ano até apresentação no Palácio das Artes os estudantes fizeram! Chique.

MAÍSA: Um episódio que vivemos em 2015 veio mostrar que a mudança de governo traria consequências para o programa: o episódio do bolinho (*pega um bolinho de dentro da caixa*). A gestão que criou o Valores e que ficou 12 anos governando o estado já não estava mais no poder. Com a sua saída, foram embora também seus contatos, seus patrocinadores e seus motivos pra fazer propaganda.

BODE: Os alunos da época, acostumados com salada colorida, frutas, sucos e sobremesas, estranharam quando, de repente, em uma determinada semana, só se servia bolinho. Era bolinho na segunda-feira, era bolinho na terça-feira, era bolinho na quarta-feira, era bolinho na quinta-feira (*todas/os pegam bolinhos e comem*).

MAÍSA: E o que tinha na sexta?

BODE: Bolinho de novo! Ah não, assim não dá! (*burburinho*) Precisamos falar disso. Coloca aí no quadro de pautas da assembleia: BO-LI-NHO. E, sim, nós discutimos sobre a frequência do bolinho, reclamamos sem saber que...

BRIANNA: Sem saber que o bolinho já sinalizava coisas piores. Gente, vocês ficam reclamando de bolinho aí, enquanto o Valores está acabando! (*todos começam a falar ao mesmo tempo até realizarem o típico gesto com as mãos para o silêncio*) O que? A galera pirou, começou a falação, o burburinho. Depois desse dia teve até demissão de alguns professores. A realidade é que esse período de transição entre governos fragilizou o Programa. A nova gestão reconhecia a sua importância, mas não tinha os mesmos meios de viabilizá-lo.

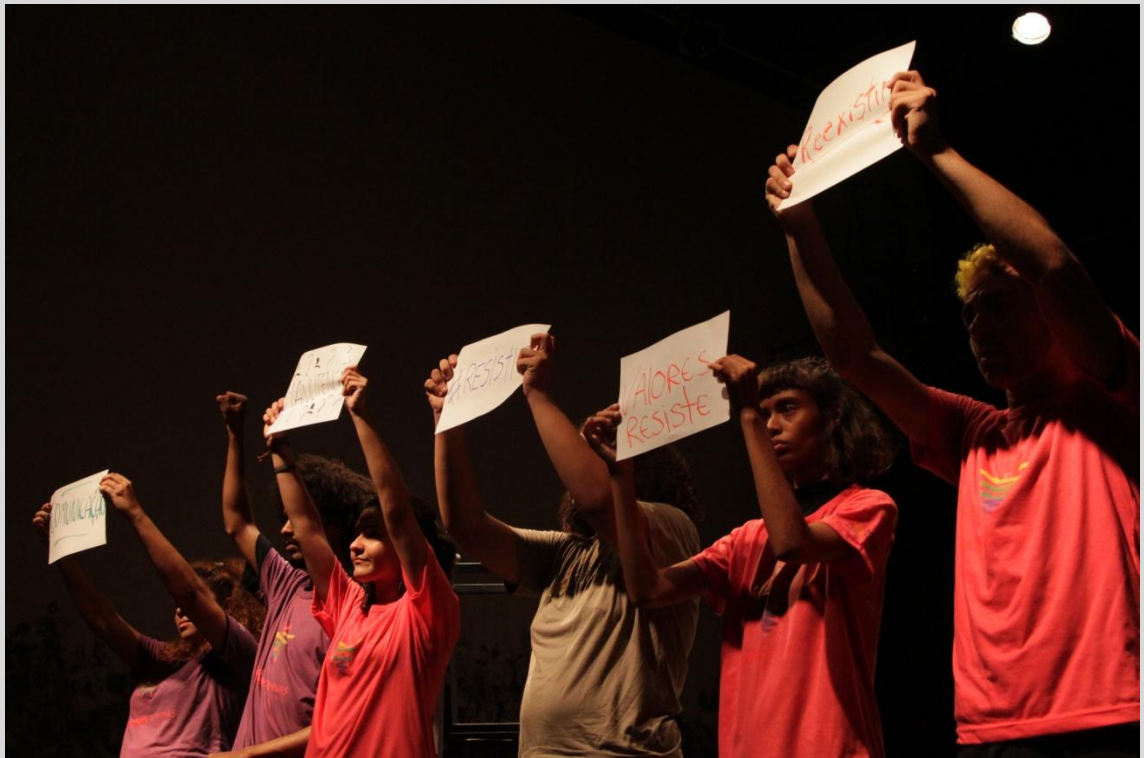
Enquanto Brianna vai caminhando para a frente e falando seu texto, as/os demais organizam objetos ao fundo em uma configuração que lembra uma ocupação. Sentam-se no chão.

ANA: Na transição, tememos muito que acontecesse uma descaracterização do Programa, as coisas não eram mais as mesmas... Teve sala que mofou, tivemos arquivos perdidos, manutenção em falta e uma coordenação que não dialogava. Além disso, o que mais assustava era a possibilidade de ter o plano pedagógico alterado, o que, pra nós, era o verdadeiro coração do Valores.

CLARA: A partir daí, em 2015 foi criado o movimento “Fica Valores” (*pendura a faixa “Fica Valores*), que organizou uma ocupação estudantil de 21 dias dentro da escola. Os estudantes do Valores foram pioneiros nos movimentos de ocupações estudantis na cidade. Na ocupação, o cardápio contava com itens deliciosos como: macarrão, arroz com batata palha, sucão...

BODE: Pressionamos. Insistimos. E esse movimento de resistência funcionou de alguma forma. Para tentar manter o Valores, em 2016 o estado transferiu a sua gestão, que antes era da Secretaria de Cultura, para a Secretaria de Educação, criando o Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias, o Cicalt. O Programa se transforma então em uma escola e agora precisa se adaptar a novas regras e formas de funcionamento. Mais uma transição...

ANA: Mais pro final de 2016, já apenas com a gestão da Secretaria de Educação, uma nova ocupação é realizada pelos estudantes no Valores, desta vez durante 46 dias, por causa da falta de vale-transporte (*todas/os ficam de pé e vão até a frente*).



BRIANNA: Ô gente, o tecido do circo está rasgando.

MAÍSA: Sem a passagem, como eu vou vir à aula?

CLARA: Tem goteira em todo canto por aí.

PABLO: Os instrumentos da harmonia estão precisando de manutenção.

BODE: O espaço está infestado de escorpião.

ANA: Pressionamos. Insistimos. E esse movimento de resistência funcionou de alguma forma.

Levantam papéis com reivindicações das ocupações. Congelam nessa posição por uns instantes. Em seguida, desmontam os objetos que configuram a ocupação e se sentam novamente nos bancos

MAÍSA: Chega o ano de 2017. Parece haver alguma normalidade no ar. Nova equipe de direção e coordenação. O Programa está acontecendo. Entre final de 2017 e 2018 são criados os cursos técnicos do Cicalt, que, apesar de não oferecerem o vale-transporte, poderiam ser vistos como um fortalecimento da instituição. Porém, surgem perguntas. O curso técnico vai tomar o lugar ao livre? Vai ter processo seletivo? E o lanche? E as apresentações?

PABLO: Essas reflexões se interrompem por causa de mais uma troca de governo em 2019. Mas agora o cenário fica ainda mais incerto, é tudo novo, e em fevereiro, início do ano escolar, os cursos livres dos Valores não começam. Apenas os técnicos. Passamos março, abril e maio sem cursos livres. Mais de 700 jovens matriculados aguardam alguma notícia sobre o início das aulas. Apenas em junho foi autorizado o início dos cursos livres, mas sem oferecer o vale-transporte.

CLARA: E desses 700 jovens, sem a passagem, quantos você acha que conseguiram finalizar o curso? E nesse ano de 2020, como vai ser?

BRIANNA: Pensamos que oferecer o vale-transporte não é simplesmente um privilégio, mas a única forma para a maioria de nós acessarmos este espaço, a arte, a criação e tantas outras coisas que são difíceis de nomear. O Valores, o Cicalt, não é uma escola comum, que existe em cada bairro da cidade. É uma escola única, que jovens de várias localidades devem ter direito de acessar. A pergunta que fica é: quem vai poder pagar a passagem pra vir à aula?

BODE: “Estudantes lutam pelo início das aulas no Valores de Minas”.

ANA: “Valores de Minas sofre ameaças de descontinuidade”.

MAÍSA: “Valores de Minas não terá aulas no primeiro semestre de 2019”.

PABLO: “Continuidade do Valores de Minas é tema de audiência”.

BRIANNA: Não há informações sobre a continuidade dos cursos livres do Valores de Minas em 2020.

CLARA: Se os últimos anos da história do Valores são marcados por manchetes como essas, nós vamos ter que comer muito pão com manteiga pra conseguir algum incentivo, pra dar pulão, pra continuar fazendo arte...



CENA D: DEPOIMENTO - BODE

BODE: Deixa comigo!

As/os demais vão para as laterais deixando-o em foco para realizar seu depoimento. Tira o uniforme vestido na cena anterior. Pega um banco. Sua movimentação tem caráter inquieto, durante o texto, realiza diferentes ações, levanta, senta, circula pelo espaço, carrega o banco etc.

BODE: É... Eu estava pensando e eu decidi que hoje eu viria falar com vocês de cara limpa. Sem nenhum teatrinho. Tem parecido ser o mais justo. Eu tenho percebido que eu não tenho mais agido por conta própria. A princípio, eu achava que o teatro era um espaço de inspiração. Eu ia chegar, eu ia estar, iam ter pessoas lá pra me assistir, eu ia falar alguma coisa bonita e as pessoas iam aplaudir. E elas saíam de lá inspiradas. Mas eu tenho percebido que o teatro é, na verdade, um espaço de reflexão pessoal. Pelo menos eu tenho me questionado o tempo todo e eu tenho me comparado com alguns amigos de infância, com as minhas irmãs, e por mais que a gente tenha crescido junto, eu vejo que o nosso pensamento ainda é bem diferente, o deles continua bastante quadrado. Isso porque eu tive a oportunidade de conhecer o lado de cá. E agora desse lado, eu começo a me fazer algumas perguntas. Como eu levo as coisas daqui de dentro lá pra fora? Como eu trago as pessoas lá de fora aqui pra dentro? Enquanto eu pergunto isso, me vêm outras perguntas. Eu me questiono o tempo todo e não acho nenhuma

resposta. Uma pergunta que sempre fica é se eu estou feliz fazendo o que eu faço. Eu não tenho mais agido por conta própria. E tudo que eu vou fazer eu me pergunto se eu posso, se eu devo, se eu quero, se eu consigo, se eu posso, se eu devo, se eu quero... Essas perguntas me engessam. E se eu nunca tivesse conhecido o teatro? É egoísmo, mas talvez eu estivesse vivendo uma vida muito mais simples. Eu não precisaria me perguntar sobre as questões econômicas, sociais, raciais, de gênero. Eu não precisaria. Imagina só, a alienação, é gostosa, né? É bom você não saber as coisas. O teatro me abriu a porta para várias perguntas que eu não vou saber responder agora e que talvez daqui a vinte anos eu não saiba responder. Eu não tenho mais agido por conta própria. Talvez se eu não tivesse conhecido o teatro eu estaria vivendo uma vida muito mais simples, mas eu não quero o simples.

CENA E: DEPOIMENTO - MAÍSA

MAÍSA: Deixa comigo!

Bode vai para a lateral deixando Maísa em foco para realizar seu depoimento. Ela senta-se em um banco. Um pedestal com um microfone é colocado à sua frente. Levanta-se, vai até o microfone e o pega.

MAÍSA: Boa noite. É uma loucura. Porque uma hora ela vai me apoiar, outra hora ela não vai me apoiar. Quando acontece algo com algum artista, ela fala assim: Aconteceu porque era artista! Se acontece algo é porque são humanos e não porque são artistas. Ela dá muita visibilidade para os artistas da TV. Ela enche a boca pra falar: Esse artista é bom! Mãe, eu quero ser artista e você não me apoia, mas glorifica um artista da TV. É a mesma coisa, eu só não estou na TV. Pessoas pensam que trabalho é apenas o trabalho braçal, que é isto que a gente tem que correr atrás, de serviço pesado. E falam isso como se fosse fácil fazer arte. Pensam que gente pobre e principalmente preta tem que trabalhar de faxineira, McDonalds. Eu não desmereço nenhuma profissão, mas esse discurso de que pobre não pode ser artista, que pobre não consegue chegar lá, que não podemos ocupar o mesmo espaço não é aceito mais e podemos sim! Oportunidade! Abre portas pra você ver se a gente não chega lá. E eu tento desconstruir essa visão, é difícil, mas não é impossível. Mas ela sempre fala assim: - Você está caçando mais teatro? Mais arte? Vai fazer faculdade de outra coisa, você precisa ganhar dinheiro! E quando eu não estiver aqui, como vai sobreviver? E aí eu percebo que é um cuidado de mãe. Ela me questiona, eu me questiono. Porque de fato a arte não é valorizada neste país. Nós não valorizamos a arte brasileira, os artistas de palco, os artistas de rua. E todos os dias eu repenso minhas

escolhas. Eu fecho os meus olhos e tento imaginar o depois, como vai ser depois que eu me formar? Eu me sinto perdida. Eu não me vejo em outra área ou fazendo outra coisa. Então, mãe, quando eu discuto com você, quando eu defendo minha profissão, é por que eu quero estar aqui, é onde eu posso realmente ser eu.



CENA 5: FESTA DE REENCONTRO DE EX-ALUNOS DO CICALT - TURMA DE 2020

A festa acontece no ano de 2040. Mudança de cenário: é colocada em cena uma mesa com taças e petiscos e bancos em volta. Pablo e Bode penduram uma faixa que revela os dizeres “Reencontro da turma de 2020 - Cicalt”. Um efeito de iluminação destaca a arara ao fundo. As/os atrizes e atores vestem os paletós coloridos dispostos na arara. Pablo entra em cena com uma lanterna na mão procurando por outras/os convidadas/os. Maísa está distraída em um canto com um jornal debaixo do braço.

PABLO: Maísa? É você?

MAÍSA: Oi? Oi?

Jogo de desencontro, um vai pra um lado, outro vai pro outro

PABLO: É você, sim! Há quanto tempo, Maísa!

Abraçam-se. Maísa fica um pouco desconfortável.

MAÍSA: E como você está, Pablo?

PABLO: Ah eu to ótimo! Tô muito bem! E você?

MAÍSA: Eu estou bem também, obrigada.

PABLO: Nossa... Outro dia vi uma reportagem sua no jornal. Era sobre uma performance que você fez lá em São Paulo, em plena Avenida Paulista.

MAÍSA: Ah sim, sim. Era uma performance que eu chamo de “Recortes recortáveis”... É uma continuação de um quadro performático que começou há alguns anos com a “Dobraduras dobráveis” e deve ter pelo menos mais uma versão, viu?

PABLO: Sério? Que bacana! Precisamos mesmo falar sobre o individualismo, as perdas, a tecnologia, essas profundidades. O jornalista disse que você vai até participar do VAC (Verão Arte Contemporânea) aqui em BH no ano que vem.

MAÍSA: Rolou um convite. Rolou. Mas eu ainda vou avaliar isso direitinho. Você sabe que eu não gosto muito dessa procura exagerada, desse assédio e tal. Olha só (*mostra jornal indignada*).

PABLO: Ah realmente. A foto está ocupando a página inteira. Mas você está ótima, olha.

Os dois ficam encarando o jornal enquanto Brianna entra lentamente em cena.

BRIANNA: Oi, gente!

PABLO: Olha quem chegou!

MAÍSA: Nossa, seu cabelo tá diferente, você mudou?

BRIANNA: Tive que mudar! Trabalho novo, cabelo novo.

PABLO: Tô te achando diferente mesmo. Nem atrasa mais!

MAÍSA: É mesmo.

Brianna fica sem graça. Riem juntos.

BRIANNA: Cheguei mais cedo porque vou ter que ir embora mais cedo. Tenho ensaio. Isso parece que nunca muda. Pelo menos agora é de São Paulo pro Rio, do Rio pra cá, de cá pra Nova Iorque (*faz pose*).

Máisa vai servir bebidas.

PABLO: Ah, isso eu conheço bem. Tem hora que eu não sei se eu estou vivendo ou apenas me ajustando a novos fusos-horários.

MAÍSA: Ah é! Você tá circulando por aí com esse seu projeto de arte-educação. Conta mais pra gente sobre a escola, a ideia.

BRIANNA: Isso! Eu quero saber em que ponto tá o projeto. Em quais cidades vocês estão trabalhando. Aquela vez que a gente se viu no Rio mal deu pra gente conversar.

PABLO: Gente, o projeto tá indo muito, mas muito bem. Depois da consultoria e da residência com o pessoal da Escola da Ponte, tudo fluiu melhor. No momento estamos com uma sede da escola em Paris, outra em Lisboa, mais uma em São Paulo e começando a implementar a mais nova aqui em BH.

Máisa entrega copos com bebidas para Pablo e Brianna.

BRIANNA: Não podia faltar uma perto de casa, né?

PABLO: Pois é, não tem como não retornar com o nosso trabalho pro lugar de onde a gente veio.

MAÍSA: Você tem toda razão. E que bom que a gente está tendo sucesso nas nossas carreiras!

Tomam um gole das bebidas silenciosamente. Bode entra em cena.

BODE: Oi gente! Nossa, que difícil encontrar vocês. Eu já rodei esse prédio inteiro, de cima pra baixo. Custei a achar!

MAÍSA: Ei, amigo. Que bom te ver. Fiquei preocupada com você depois do sábado passado.

Bode dá um abraço mais longo na Maísa, mas cumprimenta os outros com um aperto de mãos.

BODE: Ah que bom te ver querida. E vocês? Tudo joia? O que vocês tão fazendo em pé aqui? Vamos sentar, vamos comer uma coisinha, beber um drinkzinho.

Dirigem-se para a mesa e sentam-se nos bancos.

BRIANNA: Ah vamos sim! Mas eu já vou avisando que eu não posso beber nada gelado de jeito nenhum. Tive uma inflamação de garganta semana passada, fiquei sem voz e o diretor quase me manda pra figuração.

BODE: Ah não acredito. Se esse diretor faz isso com você eu te chamo pra trabalhar comigo. Uma atrizona dessa! Aí você vai ver o que é uma direção profissional.

BRIANNA: Humm obrigada, senhor diretor!

O clima está descontraído, todos riem, bebem, comem.

MAÍSA: Mas aqui, mudando de assunto, aqui está tão bonito. Quem foi que preparou tudo isso? Eu recebi o convite em casa e até estranhei. Achei que o Cicalt, o Valores já nem existia mais. Aquela época que a gente se formou tava tudo tão incerto, tão estranho.

Ana chega. Todos olham pra ela.

ANA: Gente! Você é a Samantha?

BRIANNA: Brianna! *(Ana abraça Brianna)*

ANA: Pedro... Paulo...

PABLO: Pablo! *(Ana abraça Pablo)*

ANA: Bob?

BODE: Bode. *(Ana abraça Bode)*

ANA: Maisiane?

MAÍSA: Nem me lembro a última vez que alguém me chamou assim... É Maísa! Maísa Rose. *(Ana abraça Maísa)*

PABLO: Senta aí, Ana, estamos colocando a conversa em dia.

ANA: Ô gente! Mas vocês estão bonitos demais! Tava doida pra ver vocês. Todo mundo importante, cheiroso, saindo em revista *(direciona-se para Maísa)*. Não sei como vocês dão conta. E essa daqui na novela? *(abraça Brianna)* Sempre que dá eu vejo umas cenas suas com a minha mãe, ela adora!

BRIANNA: Ah, brigada! Mas às vezes bem que eu queria ter a vida mais tranquila, poder sair na rua, ir ao supermercado.

ANA: Quando você quiser pode vir passar uns tempos lá em casa comigo. Eu te coloco um disfarce pra não ser reconhecida. Só não posso te levar pra escola comigo, senão os meninos ficam loucos.

MAÍSA: Ah e você continua dando aula perto da sua casa? No horto?

ANA: Continuo, mas tô pensando em umas mudanças aí pro futuro, distribuir uns currículos, sabe?

Clara chega. Todos se agitam e vão abraçá-la.

PABLO: Clara! Que bom te ver! Você tá linda.

BRIANNA: Muito estilosa!

CLARA: Que é isso gente, brigada. Bom demais ver vocês também. Tava precisando sair da minha caverna um pouco *(risada)*.

BODE: Caverna? De rocha? Agora você tá morando em uma caverna?

CLARA: Tô, sim. Caverna é ótimo. Ajuda a concentrar para escrever, ter ideias.



PABLO: Falando nisso, outro dia, um dos alunos chegou falando pra mim de uma teórica brasileira, suas técnicas inovadoras e tal. Quando eu fui ver... Era você, Clara! Aí falei com as turmas que te conhecia e que a gente podia combinar de um dia você ir lá dar uma palestra.

MAÍSA: Nossa, eu quero ler esse livro.

PABLO: Então tá na mão. Olha só o que tenho aqui *(tira o livro do bolso e entrega para Maísa)*

ANA: Não ia perder a oportunidade de pegar um autógrafo! *(todas/os riem)*

CLARA: Fico muito feliz em ouvir isso. Inclusive, o Louzada System está cada vez se espalhando mais pelo mundo *(pega o livro e começa a andar em direção à plateia. Inicia uma espécie de propaganda)*. É um método de treinamento teatral que conecta nosso corpo aos fenômenos da natureza. Se você quiser adquirir o meu livro você pode ligar para o número 5531987651234 ou entrar no site www.louzadasystem.com, onde você recebe 3% de desconto na primeira compra.

Clara se reúne novamente com as/os demais, que a cumprimentam.

BRIANNA: Bom, gente, acho que esse momento tá pedindo um brinde! O que vocês acham?

Todas/os concordam e já posicionam os copos, mas Bode interrompe a ação.

BODE: Ô gente, ô gente, espera aí! Eu não tô querendo cortar a onda de vocês, não, mas assim, eu preciso falar uma coisa séria.

MAÍSA: Ai amigo, o que foi? Você tá bem? Piorou dos rins?

CLARA: Gente! *(comenta mais baixo)* Ele vai morrer?

BODE: Não, não é nada disso. Os rins estão controlados. Está tudo bem... Ou mais ou menos bem.

ANA: *(exclama)* Ah Bode, fala logo!

BODE: É que eu fiquei muito chateado que nenhum de vocês foi assistir ao meu espetáculo na temporada no Rio de Janeiro. Eu liguei pra vocês, disquei número por número, mandei ingresso pelo correio e ninguém foi na minha apresentação. Só a Maísa assistiu, mas assim, eu achei que vocês iam fazer um esforço.

As/os demais vão se afastando dele lentamente e Ana fica o consolando.

PABLO: Nossa Bode, desculpa. Mas é que eu ando tão ocupado. Viajando toda hora por causa das coisas da escola.

BRIANNA: É, eu também, quase sem tempo de dormir inclusive.

CLARA: Bom... Eu quase não tô saindo, porque interrompe o meu processo de criação. Mas vou tentar ir na próxima.

ANA: Se você arrumar umas cortesias pra mim eu vou com certeza!

BODE: Beleza, gente, mas da próxima vez vai ser mais difícil, porque... *(faz suspense)* vai ser no Japão.

Todas/os se surpreendem e fazem comentários

BODE: Os diretores de uma companhia japonesa convidaram o meu grupo pra fazer uma apresentação única lá. A ideia é mesclar o nosso espetáculo com elementos do teatro Kabuki.

BRIANNA: Calabuki, Bode!

MAÍSA: Esse meu amigo está demais! No próximo prêmio quero agradecimento especial pra mim.

BODE: Quem sabe? Tô concorrendo em mais um. Foi uma indicação na categoria de métodos inovadores em direção no Luminous Awards! *(todas/os reagem surpresos)*

ANA: *(exclama)* Ah, Bode! Todo luminoso!

CLARA: Então agora nós podemos brindar!

Todas/os se animam, fazem comentários e pegam as taças.

TODAS/OS: Arriba, abajo, al centro, a dentro!

Começa a tocar uma música. Clara começa a fazer movimentos bruscos com o corpo.

MAÍSA: Que isso, gente? Ela tá louca já?

CLARA: Eu? Não! Esse movimento aqui faz parte do Louzada System. Eu gosto de praticar a todo momento.



ANA: *(desanimada)* Ah, sério Clara?

PABLO: *(empolgado)* Claro! Eu acho que tô reconhecendo... É a...
A...

CLARA: Ventania!

PABLO: Claro! A ventania!

MAÍSA: Como funciona isso aí? Ensina pra gente.

CLARA: Está na página 27 do meu livro. No capítulo sobre “pulsões corporais e a natureza”. É um movimento que auxilia na presentificação do corpo, traz a qualidade do fogo para o ar, a ventania! E também ajuda a diagnosticar labirintite. Você faz assim com os braços e assim com a coluna.

Todas/os começam a tentar reproduzir o movimento como demonstra Clara.

BRIANNA: Isso tá me lembrando as coisas que a gente fazia na aula do Paulo!

BODE: Que saudade! Eu gostava muito das aulas dele.

MAÍSA: Eu tenho contato com ele até hoje. Às vezes ele me ajuda com algumas ideias pras minhas performances.

PABLO: E a Júlia? A filha dela já deve ter uns doze anos.

ANA: Saudade daquele pessoal todo do Valores. Do Lucas, da Michelle, da Gal, do Rogério, da Letícia...

CLARA: Foi uma época boa, né? Eu mal ficava em casa. Era o dia todo ensaiando, assistindo aula.

BRIANNA: E você lembra que você vendia paçoca e pirulito?

BODE: Todo mundo precisava de grana e dava um jeito pra não faltar às aulas. E olha como a gente tá agora!

Observam-se orgulhosas/os.

MAÍSA: Ah gente, eu tenho uma novidade! Eu contei pra vocês que eu casei?

ANA: Ah Maísa, sério?

MAÍSA: Sério. Inclusive ele adora participar das minhas performances também.

BODE: Os dois moram na mesma casa e fazem uma performance de ficar sem se falar, vocês acreditam?

ANA: Que romântico!

MAÍSA: Não é bem assim. A gente fica, sim, um tempo sem se falar e habitando a mesma casa. Mas é uma experiência pra compreender como um relacionamento íntimo se sustenta na distância, no silêncio.

BRIANNA: Que distância! Eu quero é ficar perto das pessoas que gosto.

CLARA: Mas eu entendo, às vezes a arte dá respostas pra vida. Tudo está, nada é.

PABLO: Ah gente, eu acho que eu vou me casar é com o teatro.

Todas/os olham com ar de julgamento pra Pablo.

ANA: Ô Pablo, eu vou aproveitar esse momento alegre feliz e te entregar meu currículo.

PABLO: Currículo?

ANA: É. Eu tô querendo mudar uns planos, buscar novas experiências profissionais, sabe. Inclusive, eu vou entregar pra todos vocês (*vai entregando os currículos pras/os amigas/os e depois para a plateia*). Tô aberta pra várias funções. Quero me transformar! Quero experimentar! Tô pra jogo!

BODE: Bom, na minha equipe a gente está sempre precisando de uma ajuda em alguma coisa. Especialmente na produção.

BRIANNA: Olha, pode ser que consiga algumas figurações pra você também.

CLARA: Uma cobaia pros estudos das técnicas teatrais é sempre bom.

PABLO: Pode deixar que levo o seu currículo pra escola. Agora aqui em BH pode ser que a gente precise de mais professores.

MAÍSA: (*fala sem graça*) Ah eu já trabalho mais sozinha... Você sabe...

ANA: Maravilha gente! Obrigada. (*bruscamente*) Ô gente! Eu quase me esqueci, vocês não vão acreditar no que eu trouxe pra mostrar pra vocês! (*pega uma foto na lateral do espaço cênico*) Olha só!

Todas/os reagem com surpresa.

MAÍSA: Olha a sua cara nessa foto, Clara!

CLARA: A minha cara? Olha a da Brianna! E a roupa dela? Sempre gótica trevosa.

BODE: Essa foto é de um dia de greve. Vocês lembram?

PABLO: Claro! Acho que o ano era 2019. A gente tinha participado de uma manifestação a favor da educação, contra a reforma da previdência.

BRIANNA: Naquela época tava tudo incerto. A gente nem acreditava que poderia melhorar, né?

MAÍSA: Ah eu sempre acreditei que tudo ia melhorar. E fico muito honrada da nossa geração ter participado dessa mudança.

ANA: Eu acho que essa foto precisa ser atualizada. O que vocês acham?

BODE: Concordo! Vamos tirar outra.

Começam a se posicionar para tirar a foto, mas o telefone do Bode toca e ele vai para a lateral para atender. As/os demais o apressam para finalizar a ligação. Ele a finaliza e volta para o centro do espaço cênico.

BODE: Gente, era o pessoal lá do Japão, não tinha como deixar de atender.

Todas/os se mobilizam para tirar a nova foto. Fazem pose.



BODE: Ô gente... Eu tô achando essa festa meio vazia.

CLARA: O pessoal atrasa muito! Mas não sei como conseguem agora com os ubers aéreos.

MAÍSA: Eu vim de ônibus e não me atrasei.

BRIANNA: Você tá brincando que anda de ônibus até hoje!

MAÍSA: Ando sim, considero uma performance.

Todas/os riem com deboche.

PABLO: Gente, acho que tá chegando um pessoal ali!

BODE: Quem é? Você tá enxergando?

A partir desse momento, as atrizes e atores vão convidando aos poucos alguns ex-colegas do Valores que estão na plateia para entrarem no espaço cênico. Três pessoas são convidadas uma a uma e participam de uma improvisação-entrevista que tem como motor perguntas variadas sobre como estão suas vidas daqui a 20 anos. Toca uma música festiva. Aos poucos as atrizes e atores convidam mais pessoas da plateia para adentrarem na cena. A festa é de todos. O volume da música aumenta e as pessoas já estão começando a se cumprimentar e conversar umas com as outras. Ana sobe em um banco.

ANA: *(sobe em outro banco)* Ei, DJ. Abaixa o som um pouquinho! Eu quero aproveitar esse evento para agradecer pelos milhares de quilômetros andados pelo espaço vazio.

PABLO: *(sobe em outro banco)* Eu quero agradecer às minhas duas famílias que me apoiaram a continuar no teatro.

BODE: *(sobe em outro banco)* Eu brindo a todos que acham que o que a gente faz aqui é um hobby.

CLARA: *(sobe em outro banco)* Eu faço um brinde às subjetividades.

BRIANNA: *(sobe em outro banco)* Eu quero fazer um brinde à oportunidade de andar sempre de roupa preta.

MAÍSA: *(sobe em outro banco)* E eu brindo todas as vezes que eu paguei de louca e falei que era performance.

Black out.



A peça **Teatro que fica** foi elaborada no âmbito da pesquisa de mestrado de Júlia Camargos intitulada “Teatro que fica: sentidos atribuídos por jovens à sua experiência de formação teatral”. A pesquisa buscou compreender as reverberações da experiência artístico-pedagógica em teatro vivenciada no Valores de Minas - Cicalt nas trajetórias das/os jovens participantes da investigação. A proposta metodológica era colher, por meio de entrevistas, depoimentos sobre as suas experiências com o teatro e, em seguida, utilizá-los como material em um processo de criação. Afinal, por que não falar do teatro utilizando a própria linguagem teatral? Assim, os relatos de cunho biográfico das jovens atrizes e dos jovens atores foram aos poucos se tornando cena e se constituindo como uma dramaturgia coletiva. A peça abordou nas narrativas cênicas individuais e coletivas resultados que a pesquisa acadêmica possibilitou, ressaltando que as repercussões da formação teatral se apresentaram em diferentes dimensões para as/os jovens, como na vivência de seus processos identitários, no desenvolvimento de um pensamento crítico, na construção de saberes múltiplos e na reflexão e delineamento de seus projetos de vida, entre outros. A peça foi apresentada em agosto de 2019 no Valores de Minas - Cicalt e em fevereiro de 2020 no Teatro Espanca!.

Fotografia: Emerson Fernandes