

## Educação e teatro: considerações pedagógicas sobre o espaço não-formal

Diego José Domingos PEREIRA<sup>1</sup>  
Cláudio José GUILARDUCI<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo busca discutir a utilização do teatro como ferramenta pedagógica em espaços não formais de educação, analisando as contribuições técnicas, teóricas e práticas do uso de procedimentos teatrais a fim de desdobrar a prática teatral como suplementação pedagógica em espaços de escolarização geridos pelo Terceiro Setor. Com a adesão à ideia de *flexibilidade* e à expansão da dimensão de *teatralidade*, o fazer teatral pode desempenhar um papel operacional em espaços formais e não formais de educação, desassociando a Educação Teatral da ideia da apresentação de um produto final e acabado, para associá-la à noção de *experiência* em Walter Benjamin. Por fim, reforçamos que a Educação Teatral pode transformar espaços não formais de educação – muitas vezes preenchidos de esquecimento e abandono – bem como as pessoas que os constituem por meio do protagonismo fomentado pela perspectiva teatral e pelas narrativas que são evocadas no aqui-e-agora da *experiência*.

**Palavras-chave:** Docente em Formação. Educação não formal. Teatro Escolar.

---

<sup>1</sup> Graduado em Teatro, Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade Federal de São João del-Rei. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professor de Teatro de Educação Básica. <https://orcid.org/0000-0002-2708-3534>. [diegojse@hotmail.com](mailto:diegojse@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Teatro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). <https://orcid.org/0000-0001-5165-5937>. [guilarduci@ufsj.edu.br](mailto:guilarduci@ufsj.edu.br).



## Education and theatre: Pedagogical considerations about the non-formal space

*Diego José Domingos PEREIRA*  
*Cláudio José GUILARDUCI*

### **Abstract**

This paper discusses the use of theatre as a pedagogical instrument in non-formal education spaces, analyzing the technical, theoretical and practical contributions of the use of theatre procedures in order to unfold the theatrical practice as a pedagogical supplement in schooling spaces managed by the Third Sector. With the adherence to *flexibility* and the expansion of the *theatrical dimension*, the theatrical work may perform an operational role in formal and non-formal spaces of education, dissociating Theatre Education from the idea of presenting a final and finished product and associating it with the notion of *experience* in Walter Benjamin. Finally, we reinforce that Theatre Education in non-formal spaces of education can transform the people who constitute these spaces – often filled with forgetfulness and abandonment – through the protagonism fostered by the theatrical perspective and the narratives evoked from the *experience* here-and-now.

**Keywords:** Teacher in Training. Non-Formal Education. School Theatre.

## **Educación y teatro: Consideraciones pedagógicas sobre el espacio no formal**

*Diego José Domingos PEREIRA  
Cláudio José GUILARDUCI*

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo desplegar, desde la perspectiva del licenciado en pedagogía que actúa en el Tercer Sector, la idea y la práctica de utilizar el teatro como herramienta pedagógica en espacios de educación no formal. Presentada en cinco temas, la investigación en cuestión discute los aportes técnicos, teóricos y prácticos del uso de los procedimientos teatrales como complemento pedagógico en los espacios educativos gestionados por el Tercer Sector. Con la adhesión a la *flexibilidad* y la ampliación de la *dimensión teatral*, el hacer teatral puede desempeñar un papel operativo en los espacios formales y no formales de la educación, desvinculando la Educación Teatral de la idea de presentar un producto final y terminado y asociándola con la noción de *experiencia* en Walter Benjamín. Finalmente, reforzamos que la Educación Teatral en espacios no formales de educación puede transformar a las personas que constituyen estos espacios – muchas veces llenos de olvido y abandono – a través del protagonismo que propicia la perspectiva teatral y las narrativas que se evocan en el aquí-y-ahora de la *experiencia*.

**Palabras clave:** Docente en Formación. Educación no formal. Teatro en la Escuela.

## Introdução

É difícil imaginar de quem seria o papel de educar em nossas vidas. Melhor que isso, pergunto-me verdadeiramente, caso haja, qual seria o papel desse profissional em uma plataforma cada vez mais digitalizada e virtual. Seria extremo, e de uma ignorância primária, dizermos ou tentarmos definir como se daria o “verdadeiro” aprendizado em meio a tantas propostas pedagógicas. E por essa razão, atualmente, percebo-me atado a uma discussão sobre o saber que se desenrola entre espaços não formais de educação e a prática docente que venho estudando durante minha Licenciatura em Pedagogia. Cabe dizer que toda essa empreitada docente está intimamente ligada à minha formação inicial, portanto, ligada à licenciatura plena em Teatro, oferecida pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), muito embora as observações aqui reunidas encontrem confluência e sustentação em meu trajeto acadêmico firmado desenvolvido através do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas oferecido pela universidade acima citada.

Em 1928 Walter Benjamin (1986; 1994; 2002) escrevia sobre um teatro feito por crianças proletárias. O autor destacava a habilidade da criança em desdobrar as relações que constituem seu pequeno mundo em cena. Dessa maneira, crianças se reuniam em pequenos clubes soviéticos e suas funções teatrais se desenrolavam como brincadeiras. A brincadeira, portanto, era capaz de transformar essas “funções” em um meio de múltiplas finalidades. Benjamin ainda ressalta um fator precioso para entendermos de forma mais evidente o poder desse meio educacional: a finalidade desse tipo de encenação. Tentando trazer Benjamin à contemporaneidade, quero crer que o resultado estético enquanto obra acabada muito pouco importa nesse tipo de educação. Isso porque o interesse do educador, nesse caso, está voltado para a resolução das tensões que comumente aparecem em meio ao processo criativo e educacional vivido por essas crianças.

O que impressiona nesse tipo de experiência é a possibilidade de passar pela infância simplesmente brincando. Situação rara em um país como o Brasil, que luta para erradicar a fome e a pobreza, o extermínio da juventude negra, a mortalidade e a desnutrição infantil. A infância brasileira, para muitas de nossas crianças, é caracterizada pela escravidão, pela exploração sexual e pela violência doméstica. O Brasil ainda precisa vencer o tráfico de drogas, a gravidez na adolescência e a evasão escolar. Frente a tamanha dificuldade contextual da educação brasileira, o teatro feito pelas crianças proletárias, descrito por Benjamin (2002), é ainda um trajeto para a inversão dos papéis sociais estabelecidos pela educação formal. Quando de perto, no reparar atento, podemos perceber como as

crianças ensinam e educam a nós, educadores, durante suas apresentações.

Dito isto, faz-se importante destacarmos que, em nossa contemporaneidade, percebemos de forma inequívoca o embate entre os principais componentes que a compõem, a saber: o Primeiro Setor, o Segundo Setor e o Terceiro Setor, que frequentemente proferem discursos direcionados à educação de forma geral e que, como pretendo demonstrar, vêm se transformando, ainda que com algumas ressalvas, em uma zona capaz de articular Teatro, Educação, Direitos Humanos e Formação Docente. Sendo assim, o espaço não formal de educação é uma zona que tenta, de alguma forma, combater a defasagem de atuação da esfera estatal e ao mesmo tempo oferecer uma resposta ágil a antigos problemas sociais.

## **A História e o Terceiro Setor**

O Primeiro Setor, conforme o conhecemos, é representado pelo poder público, estando incluídas as prefeituras e as secretarias, assim como os governos estaduais, a presidência da república e todos os ministérios. Caberia a este setor a garantia à saúde, educação, segurança e cultura, mas não é o que ocorre na realidade. Além disso, tem como sustentabilidade a arrecadação tributária. Já o Segundo Setor é composto pelo mercado, iniciativa privada, sociedades empresariais de atividade econômica e que buscam o lucro como resultado do fomento na economia.

O Terceiro Setor, por sua vez, é formado pelas associações e entidades sem fins lucrativos, como as Organizações Não Governamentais (ONGs), as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), fundações de direito privado, organizações religiosas, cooperativas sociais, com funcionamento sem fins lucrativos e voluntariado. Há algum tempo, o Terceiro Setor vem se consolidando como uma espécie de resposta ágil ao que parece ser o desejo de muitos brasileiros: ter o poder de intervir na estrutura e transformar sua ação em impactos no contexto social.

Os discursos relacionados a essas organizações geralmente refletem a voz da maioria de um determinado grupo, respaldada democraticamente por uma reivindicação que tende a se apresentar como pauta de caráter social/coletivo. Portanto, o Terceiro Setor pode ser entendido como uma complexa rede formada por instituições, fundações, associações comunitárias, organizações não governamentais e entidades filantrópicas. Esse complexo não pertence a governo algum ou a empresas que almejam o capital, sendo, então, iniciativas privadas que não visam o lucro frente à ação praticada.

Em geral, suas ações são circundadas por discursos relacionados ao bem comum e/ou a cidadania. E embora os termos “bem comum” e “cidadania” já ecoem pela mídia e pela publicidade, devemos nos perguntar o que de fato estamos discutindo quando os evocamos em determinadas

condições. A educação, por exemplo, é uma delas. O Terceiro Setor pode ter tido seu primeiro registro (histórico) simbólico com a construção da Santa Casa de Misericórdia de Santos no ano de 1543.

Nesse período, a Igreja praticou ação social muito mais do que o Estado, ressaltando-se que ela possuía seus próprios interesses, os quais não estão em julgamento aqui. Dois importantíssimos pilares sociais surgiram no Brasil devido à ação social da Igreja: a saúde e a educação, por meio do trabalho desenvolvido pela “Irmandade da Misericórdia” e da “Ordem da Companhia de Jesus”. (OLIVEIRA, 2005, p. 24)

Sabe-se que a Igreja, segundo a carta redigida por Pero Vaz de Caminha, era a “semente” que precisava ser plantada na terra encontrada.

Porém o melhor fruto que nela se pode fazer me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que aí não houvesse mais que ter aqui esta pousada para esta navegação de Calecute, bastaria. Quanto mais disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa santa fé. (A Carta de Pero Vaz de Caminha – Fundação Biblioteca Nacional)

Sabe-se ainda que os padres jesuítas alinharam-se aos interesses da Corte Portuguesa através de práticas teatrais na catequização e educação dos nativos:

Foram os jesuítas que, no século XVI, introduziram o teatro no Brasil. A representação de peças dramáticas com assuntos religiosos era utilizada pelos missionários da Companhia de Jesus, nos primeiros anos da colonização, como instrumento para a catequese e educação dos índios e colonos. (FERREIRA, 2003, p.18)

Ao considerarmos os instrumentos teatrais utilizados pelos Jesuítas como os primeiros procedimentos pedagógicos que se têm registro no Brasil, o que se apreende dessa tradição educacional é precisamente duas características: a primeira é justamente a capacidade de transmissibilidade de uma determinada narrativa ou de determinados comportamentos; a segunda, elemento fundamental para experiência cultural, seria a capacidade de produzir e incorporar signos e significados alheios à sua cultura de origem.

É importante termos a imagem da interação cultural para pensarmos a relação “Terceiro Setor e Educação”. O papel ocupado pela Igreja Católica na colonização das Américas é uma condição histórica que nos possibilita uma reflexão dialética na estrutura da educação não formal no Brasil. Como pensar imageticamente a Igreja da inquisição como centro de compartilhamento educacional? Como enquadrar a movimentação dessa instituição de interesses próprios, mas que ao mesmo tempo tem a seu favor o respaldo de parte da sociedade, legitimando-a como corpo civil? O que a permite, por exemplo, administrar e tomar para si um espaço “legítimo” (se pensarmos no cenário precário do acesso e da permanência de ambientes educacionais) e ao mesmo tempo “vulnerável” (quando

evocamos a essa discussão garantias mínimas em torno da questão da diversidade cultural no processo de aprendizagem)?

A materialidade da questão em nossa contemporaneidade nos indica dois vestígios iminentes dessa relação. O primeiro diz respeito à legitimidade do trabalho oferecido através da persuasão moral da Igreja Católica. Essa legitimação Terry Eagleton atribui como característica da Alta Cultura por ter a seu favor o controle de sua tradição:

À semelhança das mais eficazes formas de poder, a alta cultura apresenta-se simplesmente como uma forma de persuasão moral. Trata-se, entre outras coisas, de um instrumento através do qual uma ordem dominante forja uma identidade para si própria em pedra, escrita e som, e o seu efeito é tão intimidatório quanto inspirador. Tal como um porteiro de um clube de Pall Mall, o seu papel não é apenas o de deixar entrar as pessoas. (EAGLETON, 2005, p. 74-75)

Dessa forma, o Terceiro Setor, assim como os padres jesuítas, tomou para si a missão de educar ou, simplesmente, proporcionar condições básicas para o sujeito se integrar à narrativa hegemônica, a fim de se tornar um sujeito da cultura universal. A dialética, então, é percebida pelo caráter duplo que há na ação de compartilhar em espaços não formais de educação, pois é no ato de compartilhar que nos damos conta de que a participação da Igreja não se limitou ao âmbito escolar, fazendo de si não apenas uma organização civil, mas uma instituição capaz de proporcionar, através do poder aquisitivo, lugares e papéis sociais a serem desempenhados por determinados grupos e sujeitos de nossa sociedade no processo de aprendizagem.

É possível analisar os primeiros passos do Terceiro Setor no Brasil com reprovação, posto que a prática de oferecer ajuda visando a algum tipo de vantagem é condenável nos dias de hoje. Porém, o importante é observarmos que algo era feito pelos menos favorecidos; além disso, fica evidente que nem todos os detentores de algum poder o usavam de forma deplorável. (OLIVEIRA, 2005, p. 24)

Portanto, a forma como a Igreja institucionalizou, ainda que simbolicamente, o Terceiro Setor no Brasil, infere ao processo educacional a imagem subjetiva composta pela mão que dá (sempre por cima e nobre) e a mão que recebe (moribunda e sempre por baixo). Nesse caso, o que precisa ser ressaltado é que o Terceiro Setor, da forma como foi implementado no Brasil, não diz respeito apenas a determinado âmbito, mas suas práticas se desdobram culturalmente no campo social de forma a designar valores éticos e morais, baseados em particularidades que não representam a sociedade como um todo.

## **Desenvolvendo a concepção teórica adotada**

Como mencionado em nossa introdução, este artigo visa abordar o uso do teatro como meio para



a pedagogia, além de entender que os desdobramentos da prática docente teatral como prática pedagógica, assim como suas interfaces com a arte de maneira geral, potencializam nossa forma de ensinar e/ou educar. Sobre o espaço não formal de ensino, tenhamos em mente que:

Chegamos, portanto, ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. (GOHEN, 2014, p. 40)

Ao aproximar a pedagogia ao teatro, através do ensino não formal percebemos melhor como a arte pode se tornar um meio para disseminação do ensino/aprendizagem. Os elementos teatrais, potencializados por noções de alfabetização, por exemplo, podem vir a ser uma importante ferramenta no combate à carência escolar de determinado aluno ou aluna. A arte tem a seu favor a premissa da experimentação e a construção de novas perspectivas para antigas questões. Ter a arte como mote metodológico para qualquer tipo de ação pedagógica é, em certa instância, atrelar o conteúdo lecionado a uma possível experiência sensorial. A perspectiva artística acerca da forma de conceber e produzir qualquer tipo de conteúdo reside na reflexão sobre como as coisas são feitas. Sobre esse fato, destacamos que

[...] os gregos incluíam dentro da técnica tanto a atividade artística quanto a artesanal. O desenvolvimento da técnica moderna, [...] fragmentou o modo pelo qual as coisas produzidas pelo homem entram em presença: de um lado encontramos as coisas que possuem um estatuto estético, as obras de arte, e, do outro, os produtos propriamente ditos, aos que chamamos “técnicos” em seu sentido moderno. (CASTRO, 2012, p. 21-22)

O acréscimo da perspectiva artística na ação pedagógica pode ser compreendido como uma tentativa de reorganizar a forma como o sujeito se relaciona, organiza e reestrutura suas experiências ao longo de sua vida. A respeito da discussão temporal acerca da produção artística, compreende-se que

a arte é vista como o lugar e o tempo da criatividade, ou seja, o lugar e o tempo que o homem busca a si mesmo, mesmo não podendo jamais se encontrar. Mas nesse processo de busca de si mesmo, é possível pro-duzir (*her-vor-bringen*) uma verdade sobre o mundo e a própria existência do homem. Para Foucault, “a arte é capaz de dar à existência uma forma em ruptura com toda a outra, uma forma que é a verdadeira vida. [...] Se ela tem a forma da verdadeira vida, a vida, em contrapartida, é a caução de que toda obra, que se enraíza nela e a partir dela, pertence à dinastia e ao domínio

da arte”. Por isso, a arte não prevê necessariamente um resultado que tem um produto final, pois a obra de arte não é um produto no sentido hierarquizado defendido por Marx e que se tornou quase uma unanimidade com sua definição de práxis. (GUILARDUCI, 2016, p. 211)

Com base nas palavras de Guilarduci (2016), entendemos que a junção da pedagogia com o teatro objetiva-se pela busca da compreensão, apreensão e estetização da própria vida dos sujeitos como ferramenta pedagógica. A metodologia para uso do teatro como ferramenta pedagógica foi concebida para contemplar a participação de alunos e alunas em espaços não formais de educação e que encontram na pedagogia formal certa dificuldade de apreender conteúdos. A intenção é que, dessa forma, consigamos escutar e refletir sobre o percurso discente que se apresenta à nossa frente, interessando-nos, nesse caso, contribuir com a formação de outras alunas e alunos da educação básica por meio do Terceiro Setor. Diante do exposto, o modo de trabalho destaca que

o sujeito da experiência e o sujeito da arte podem ter pontos comuns a partir do sentido do termo “experiência” dado por Benjamin do aqui-e-agora da cognoscibilidade. Esse aqui-e-agora é o instante puro da história e do próprio processo criativo, ou seja, o instante da experiência é o momento em que talvez possa ser encontrada a verdade da obra de arte; melhor ainda, é no aqui-e-agora que o homem pode encontrar-se ao jogar com a busca incessante de si mesmo para lançar luz à verdadeira vida. (GUILARDUCI, 2016, p. 212)

Assim, destacamos que o modo como vamos construindo nossos “pro-ductos” estéticos, culturais e pedagógicos em ambientes escolares ou de escolarização, deve estar alinhado com a noção de que o resultado estético do teatro, comumente compreendido tão apenas enquanto obra estética acabada, muito pouco importa nesse tipo de reflexão. Acreditem não por descaso, mas por convicção, uma vez que

a obra de arte não tem vínculo com a vontade humana por não ser um produto e por não depender do julgamento do espectador. Ela também não precisa de exposição, pois o olhar para a obra de arte deve se distanciar das relações estabelecidas entre objeto e consumidor, entre obra e espectador presentes nas vitrines, nos museus e nas bibliotecas. Como a obra de arte não é necessária, ela não precisa de exposição, apenas da ex-posição do artista. O homem, de forma geral, necessita acumular e expor suas produções (artísticas) e o melhor lugar para isso é o museu. Esse lugar que limita e prende a obra, mas que também possibilita que a arte vença a morte. (GUILARDUCI, 2016, p. 213)

Pensar um “Pro-ducto estético-pedagógico” é entender que o interesse do educador, nesse caso, está voltado para a resolução das tensões que comumente aparecem em meio aos processos criativos vividos pelas crianças, associando, portanto, processo criativo e vida (GUILARDUCI, 2015; 2016; 2018). Conforme afirma a historiadora Sandra Pesavento,

é justamente a partir da presença do indivíduo no centro do fazer educacional que a Educação das Sensibilidades busca retomar o conceito originário de Estética para inserir a experiência (*Erfahrung*), com suas sensibilidades e representações, dentro do universo escolar. Assim, as sensibilidades, e tudo o que elas acarretam no corpo, devem ser pensadas como capazes de “tornar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido” (GUILARDUCI, 2018, p. 96)<sup>3</sup>

Pelas palavras citadas acima é que mensuramos a potencialidade que há na junção de arte, pedagogia e teatro, tendo como solo fértil o Terceiro Setor. A possibilidade do alcance de uma experiência pedagógica, baseada na referida experiência defendida pelo autor, é a centralidade de nosso estudo. No entanto, é de vital importância que consigamos entender que tipo de espaço é esse e que tipo de “pro-ducto” será possível de ser construído.

### **Sobre a abordagem prática alcançada**

De que forma propor uma metodologia que não reforce a relação hierárquica na disseminação do saber e que instaure outro ambiente possível para a educação? Como compor uma partitura aplicável e replicável do trabalho docente sem perder os elementos vivos do cotidiano do educando? O recurso encontrado para compor o caminho metodológico foi a ideia de “brincadeira”. A escolha por esse recurso se deu pela experiência de infância defendida por Walter Benjamin, descrita como *Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior*, como nos mostra Rita Pereira (2012).

Quando Rúbia Santos (2012) se refere à experiência da infância, por intermédio de Walter Benjamin, ela nos apresenta esta fase da vida como um misto de singularidade e ao mesmo tempo uma zona de intersecção cultural. Segundo a autora, brincando, as crianças criam para si um pequeno mundo de coisas com os elementos garimpados do vasto mundo físico e social em que estão inseridas. Segundo Santos (2012), as crianças se valem da infância para elaborar seu pequeno mundo e, ao desdobrá-la, nos traduzem a forma ativa e genuína de como percebem e recriam a cultura, a política, a economia, a educação, etc.

Nesse cenário, a brincadeira é capaz de instaurar o lado lúdico das situações, sobretudo nas crianças, já engendrando conhecimento pelo jogo e pelo lúdico. Com isso, diagnosticar situações cotidianas e transformá-las em jogo, é, em certa instância, uma habilidade teatral que possibilita *experienciar* o cotidiano a partir de uma abordagem estética e não puramente racional. Daí a importância em destacar a capacidade mimética das crianças, bem como seu olhar diferenciado sobre o entendimento das coisas que constituem o mundo. Nesse caso, nosso trabalho em relação ao Terceiro

---

<sup>3</sup> A parte entre aspas na citação foi retirada do texto “Sensibilidades: escrita e leitura da alma”, de Sandra Pesavento (2007, p. 14-15).

Setor se objetivou a partir da discussão do Grupo de Pesquisa e Extensão *Ambulatório*, viabilizado pela Universidade Federal de São João del-Rei, sob a coordenação do professor pós-doutor Cláudio Guillarduci.

Toda a discussão sugerida pelo mencionado grupo de pesquisa e extensão só se faz possível ao compreendermos que a noção grega de “produzir” (*pro-ducto*) toma para si a noção de práxis: ideia de vontade que se exprime imediatamente na ação. A *práxis*, diferentemente da *poiesis*, é capaz de criar e recriar uma determinada rotina que, ainda assim, expressa imediatamente as manifestações do espírito, inclusive criativas, através da ação praticada. É Walter Benjamin (2002) que nos proporciona a possibilidade de refletir sobre a questão dialeticamente, uma vez que, ao tratar o espetáculo como único resultado possível, isso é, ao entendê-lo apenas como obra estética acabada, a discussão teatral dessa experiência pode se reduzir apenas ao fenômeno de sua apresentação.

Tal medida, apesar de ser uma das mais populares quando nos referimos a teatro e educação, acaba por desatrelar o teatro de seus possíveis desdobramentos. Pensar o teatro, tendo como seu ápice a apresentação teatral, afasta-o não de seu resultado em si, mas de suas práticas, portanto, de seu processo criativo. Logo, forma a noção teatral utilizada para trabalharmos a elaboração de nossos “productos estético-pedagógicos” em espaço não formal não se refere à noção espetacular de determinada performance ou atuação. Talvez de modo oposto, pensamos em trabalhar as características e potencialidades teatrais por meio dos momentos ligados ao processo criativo. Por essa razão, dividimos nossa ação pedagógica em três grandes eixos, sendo eles:

**Trabalho Artesanal:** Nesta etapa do trabalho prioriza-se a elaboração manual da atividade com as crianças e aspira-se trabalhar a concepção imagética, cotidiana e estética dos envolvidos na ação. Em nosso caso, por se tratar de uma ação pedagógica calcada na ação teatral, optamos por elaborar uma caixa. Propositadamente, nossa ação se deu justamente pela associação da caixa ao baú. É na caixa confeccionada pelas crianças que estão guardados os desenhos do cotidiano das crianças. Tendo a caixa como base, ao desdobrar de dentro para fora os desenhos por elas realizados, obtemos como operação material a ação que comumente denominamos de *trazer à luz; emergir; vir à tona; revelar e/ou mostrar*.

Certamente, mas não por acaso, esses são os elos mais diretos para o desenvolvimento do raciocínio acerca da Epistemologia do Armário. A autora Eve Kosofsky Sedgwick (1990) nos demonstra, em seu estudo, como a noção de armário se tornou uma figura emblemática e ao mesmo tempo comum para formulação do conhecimento em nossa sociedade. Seu trabalho nos indica que há uma corrente do pensamento que associa verdade à exposição e como essa ação põe em voga a

veracidade ou até mesmo a legitimidade de tudo àquilo que não está exposto. A noção de *armário*, para esse estudo, baseia-se na dialética *benjaminiana*, pois é o armário, ao mesmo tempo, a zona que guarda e que disponibiliza, esconde e revela. É ainda o espaço de onde algo entra ou sai, sendo, então, uma plataforma que indica alternância, mobilidade e devir entre aquilo que imaginamos e aquilo que vemos ser. Portanto, nesse jogo, é a caixa (ou o baú) o armário do mundo das crianças.

**Relato em Esboço:** Esta etapa do trabalho visa a construir e elaborar narrativamente os fatos simples do cotidiano das crianças. Esses fatos, assim como toda a narrativa proposta, se objetiva por desenhos livres e pessoais. A possibilidade de experiência, nesse caso, direciona-se sobre a premissa de que o relato é um instrumento da linguagem que visa determinar ou capturar, através de uma ação estética, momentos do real. Com isso, acreditamos que o desenho que surge de um relato é o resultado materializado pela experiência dos sentidos, configurando-se como um instrumento artístico que expressa o que é estético. Categorias para o trabalho: as narrativas infantis, que são as bases para os desenhos, devem estimular a extração de dados que constituem o universo escolar, familiar, da rua e do bairro em que moram. Os relatos em esboço vão indicar a ação a ser praticada pelo jogador e estarão dentro das caixas confeccionadas pelos alunos e alunas. O jogo deve ser pensado de forma a contemplar a ação coletiva e colaborativa. O relato, nesse caso, é a ferramenta capaz de possibilitar, pela experiência estética, uma gama de semelhanças que são idênticas ao cotidiano dessas crianças, sem excluir, portanto, a contradição entre seus pares durante a execução do improviso.

**O Jogo em si:** O jogo, neste caso, é a união da primeira com a segunda etapa. O jogador ou jogadora é aquele que abre a caixa e que vai apresentar o desenho que encontrou por lá. O ponto central da brincadeira é compreender como que aquele/a que joga ajuda a compor a imagem final que deverá ser revelada por todos. Assim, quem joga primeiro, terá de executar a ação ou a situação proposta pelos desenhos de outro jogador. Sua ação deve explicitar as categorias, previamente definidas. A mecânica do jogo se resume na ideia de *composição*, assim, o ato de complementar à ação proposta pelo outro é o meio pelo qual a ação do jogo se desenrola. A continuidade do jogo se baseia na relação que a criança isolada (por iniciar a ação sozinha) será capaz de produzir com as demais, isso porque seu corpo no espaço, frente aos demais, lança-se como “algo a ser observado e, por consequência, algo a ser revelado”.

**Observações sobre a proposta pedagógica:** O trajeto dos eixos elencados para o trabalho deve ser interligado como em um jogo da memória. A aula atual deve ser um meio de evocarmos as memórias da aula passada. O mais importante é que as crianças entendam a construção narrativa e memorialística

contida de uma ação a outra. O trajeto da atividade deve ser necessariamente estimulado pelo professor, mas indicado, feito e *experienciado* pelas próprias crianças em todas as etapas desse processo criativo e pedagógico. Dessa forma, a construção artesanal da caixa e dos desenhos não deve refletir a produção em si, mas deve ser a própria experimentação da produção (construção) artesanal no aqui-e-agora do acontecimento.

## **A avaliação da prática no espaço não formal**

A ação pedagógica e suas considerações foram *experienciadas* na ONG *Atuação*, situada na cidade de São João del-Rei. Nesse tipo de processo, o princípio coletivo que tenha como proposição abrigar a noção de *diversidade* é fundamental para compor um panorama geral, possibilitando a complementação dialógica das narrativas infantis. Uma das maiores observações a serem feitas sobre essa experiência pedagógica teatral em espaços não formais se deve ao fato de que o processo educativo, a partir da coletividade e quando essa se faz presente pela diversidade, é capaz de proporcionar um produto estético pedagógico cuja finalidade visa à presença do outro como elemento constitutivo da ação a ser realizada. Sua elaboração compartilhada elimina a figura do autor solitário, possibilitando certa performatividade em relação ao uso, entendimento e (re)elaboração das narrativas apresentadas, tanto nos desenhos quanto em outras formas de expressão.

Sobre a atuação em espaço não formal de educação, ressaltamos a sensação de um não lugar, ou seja: não é para *estar*, mas para *passar*. Essa afirmação baseia-se na errônea noção de que tão somente a educação formal já basta para compor o cotidiano de aprendizagem dessas crianças. Entretanto, devemos refletir as condições básicas para o funcionamento desses ambientes. A precarização da profissão docente ou a falta do profissional da área de educação nesses ambientes é queixa de forte recorrência. No entanto, não há como negar que a ideia de parcerias de caráter *público-privado* atualmente é uma das ferramentas mais comuns e difundidas no imaginário coletivo como forma de socialização ou (re)socialização, como necessidade genuína de participação e/ou redenção de culpa, pena ou obrigação.

Dependendo do contexto nacional, a educação não formal pode abranger programas que contribuem para a alfabetização de jovens e adultos e educação para crianças fora da escola, bem como programas de habilidades para a vida, habilidades de trabalho e desenvolvimento social ou cultural [...] como percursos educativos alternativos à educação formal e treinamento em alguns casos. Também pode incluir atividades de aprendizagem procuradas na busca por autodesenvolvimento. (UNESCO, 2011, p. 12)

O confronto se dá quando o espaço não se reconhece como espaço formador, ainda que não formal. Nessa perspectiva, a sociedade deve começar a repensar a concepção de projetos dessa natureza. As Organizações Não Governamentais (ONGs), em geral, são excelentes exemplos de locais de convergência de múltiplas ações ou intenções. Devemos ainda questionar (ou analisar) as atuações, os espaços e as funções específicas dessas propostas, tendo em mente que há poucos anos atrás tivemos um número recorde em investimentos no âmbito educacional, inclusive em projetos desenvolvidos ou administrados pelo Terceiro Setor.

De qualquer forma, há que se pensar ainda a conflituosa relação entre cidadãos que aumentam cada vez mais seus muros, isolando-se por vezes completamente da realidade brasileira, mas que se declaram os *salvadores da nação*. São executores de políticas privadas direcionadas às nossas crianças, mulheres e homens que compõem grupos marginalizados pela sociedade e pelo poder público que se recusa a reconhecê-los como seres dotados de direitos.

### **Atuação e legislação: arte e educação**

Associar a educação não formal à educação básica é encontrar um meio de se orientar em meio ao trabalho docente em espaços não formais. Entender a legislação educacional vigente é estar ciente das demandas pedagógicas, sociais e jurídicas da infância brasileira. Em relação ao acesso e aprendizagem de artes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96) nos revela de forma explícita que as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) são universais a toda criança brasileira que frequente a educação básica:

A LDBE – Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Embora nem todas as crianças brasileiras consigam acessar a educação básica, é importante termos em mente que muitas delas garantem seu direito à arte através de iniciativas do Terceiro Setor. Isso implica dizer que muitas crianças só conseguem gozar de seu direito a partir de iniciativas que se desdobram em práticas não formais de educação. A legitimação do direito à arte consta ainda na Proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio

dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1998, p. 15)

O antigo PCN de Artes, só para termos uma noção temporal acerca dessa discussão, oferece-nos ainda uma importante observação ao que diz respeito à legitimidade da arte como componente curricular da educação básica. Trata-se da possibilidade de fazer da arte um instrumento capaz de gerar conhecimento e sabedoria através da dimensão social que há em cada manifestação artística. Isso só se faz possível porque cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade através de suas práticas culturais.

A experiência artística na educação formal ou não formal tem a seu favor a premissa de ter os sentidos à sua disposição. Desatrelando-se da ideia mais conservadora de educação, o processo artístico possui características que o afasta da prática verticalizada em que a figura de quem ensina detém todo o saber enquanto aquele que “recebe” o ensinamento é visto como uma lacuna vazia a ser preenchida, como nos mostra o PCN:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998, p. 19)

Portanto, é a arte o meio capaz de evocar e confrontar a noção de tempo, espaço, história e sociedade através da mobilização dos contextos históricos que cada manifestação artística resguarda em si. Isso significa entender a arte como produto materializado da sociedade, ou seja, como resultado da interação humana com o meio, transformando o objeto artístico em fonte para pesquisas e em outro caminho possível na busca por novas questões levantadas na contemporaneidade. A tarefa crítica inerente às artes, nesse caso, toma como base a capacidade de aprender com experiências por meio de propriedades estéticas que, quando trabalhadas, auxiliam na instauração e na ampliação da visão e da *noção de mundo* ao qual esse sujeito está inserido ou será alocado.

## Considerações Finais

Depois de refletir sobre as questões acima, devemos nos ater ao fato de que o teatro no processo de aprendizado se atrela naturalmente ao fortalecimento da autonomia do educando e não



necessariamente a um eixo específico de saberes relacionados exclusivamente a atores e atrizes. A Educação Teatral em espaços não formais de educação, nesse caso, serve como fomento à possibilidade de transformar as pessoas que constituem esses espaços de esquecimento e abandono. Essa perspectiva pode ser percebida através do protagonismo direcionado as histórias que as pessoas elencam e evocam em seu presente.

Os condutores ou condutoras desse tipo de processo devem estar atentos/as ao cenário que a estrutura nos propõe, já que sobriedade e responsabilidade se tornam elementos-chaves no entendimento das diversas realidades presentes em um mesmo espaço educacional, aderindo fortemente à ideia de *flexibilidade*. O teatro, nesse caso, passa a exercer um papel operacional e não mais ilustrativo, desassociando-se do caráter atribuído tradicionalmente ao teatro na escola, bastante conhecido por assegurar como produto final algum tipo de encenação, representação, performances e afins. Ao contrário, esse papel operacional se alinha à noção de *experiência* defendida por Walter Benjamin (1994).

A expansão da dimensão da *teatralidade*, tendo como aliada a noção de *experiência benjaminiana*, oferece a ideia de questionar o papel da educação convencional conteudista, uma vez que por esta noção de *experiência* alcançamos a possibilidade de estabelecer uma cultura narrativa que não se atrele exclusivamente à informação. A comunicação, para Walter Benjamin (1986), deveria ser expressiva, não uma comunicação informacional. Dessa forma, uma inteligência teatral é o resultado possível na inter-relação entre o teatro e a vida em espaços que refletem a educação a partir da vida cotidiana das pessoas envolvidas. Essa inteligência pode ser acionada e trabalhada através de procedimentos como improvisações, jogos, exercícios corporais e performances.

Nenhum dos procedimentos citados exige uma grande estrutura ou participantes com alto grau de desempenho na atividade proposta, uma vez que o real interesse da atividade é justamente a experiência que há no processo vivido no determinado momento em que acontece. Portanto, não há certo ou errado em uma experiência, há, porém, a possibilidade de se viver o acontecido de forma estética, propiciando uma reflexão pelos sentidos e não necessariamente pela razão. Nesse caso, outra vez tornamos a abordar e defender que a Educação Teatral não diz respeito apenas a atores e atrizes, mas se desdobra como uma necessidade urgente, como princípio formador da percepção e da atuação estética para a vida, fazendo da experiência teatral um direito de/para todos, não importando se em escolas de ensino formal ou em iniciativas de caráter não formal.

## Referências

- A CARTA DE PERO VAZ CAMINHA. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, S/D, 14 p. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf). Acesso em: 17 fev. 2022.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Documentos de Cultura**. Documentos de Barbárie. Escritos Escolhidos. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394). Acesso em: 01 maio 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 116 p.
- CASTRO, Edgardo. **Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia da potência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FERREIRA, A. F. Os jesuítas e as primeiras encenações teatrais em Pernambuco. **Symposium** (Recife), Recife, v. 1, p. 18-20, 2003.
- GUILARDUCI, Cláudio. Pro-ducto Estético-Pedagógico: Uma (Des)Construção das Percepções Sensoriais. In: **Letras da Política**. Rio de Janeiro: Mauad X. 2015.
- GUILARDUCI, Cláudio. Elucubrações de um Espectador: Crítica ao Ensaio Aberto de Potestad. In: Narciso Telles. (Org.). **Cena Contemporânea: Estudos de Encenação e Atuação (Em Potestade)**. 1º ed. São Paulo: Paco Editorial, 2016, v.1, p. 210-225.
- GUILARDUCI, Cláudio; TRINDADE, J. B.; TRINDADE, I. B.; SILVA, A. V. A educação das sensibilidades: percurso de elaboração de um livro infanto-juvenil. In: Carlos Alberto Ferreira da Silva; Danielle Rodrigues de Moraes. (Orgs.). **Processos criativos em Arte/Educação: dos contextos educacionais à cena performática**. 1 ed. São Paulo: Fonte Editorial, 2018, v. 1, p. 89-111.
- OLIVEIRA, S. B. **Ação Social e Terceiro Setor no Brasil**, 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9192/1/DISSERTACAO%20SIDNEY%20BENEDI>. Acesso em: 28 maio 2021.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PESAVENTO, S. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S; LANGUE, F. (Orgs.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 9-21.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 131-152.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemology of the closet**. Berkeley, University of California Press, 1990.

UNESCO. **International Standard Classification of Education – ISCED**. Montreal; Quebec: UNESCO: Institute for Statistics, 2011.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 30/06/2021  
Aprovado em: 08/03/2022