

Teatro performativo na escola: possibilidades para uma educação problematizadora

Performative theater at school: possibilities for a problematizing education

Wellington Silva Saraiva¹

Tharyn Stazak de Freitas²

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão crítica acerca da experiência em um processo de criação artística, desenvolvido com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto, na cidade de Fortaleza/CE. Partindo de questionamentos situados no contexto das práticas, a proposta buscou integrar docência, pesquisa acadêmica e criação artística. A investigação exploratória foi mobilizada pela prática artística, buscando articular a perspectiva do teatro performativo (Féral, 2008, 2009, 2015, 2020) a uma abordagem histórico-crítica, alinhada à filosofia educacional freiriana (Freire, 1986, 2002, 2019). Adotando a prática como pesquisa (PaR) como orientação metodológica, procurou-se observar as relações experimentadas em sala de aula, mesclando diferentes métodos e destacando a importância de práticas abertas e flexíveis que reconhecem as nuances locais e fomentam múltiplos resultados. A análise do processo apoiou-se nos diários de bordo, nos programas performativos e nos registros fotográficos produzidos pelos estudantes, revelando aspectos da experiência de criação de ações performativas. Esses materiais permitiram explorar questionamentos individuais e estéticos teatrais contemporâneos, abordando temas como insegurança, violência, acesso à saúde e educação, questões de gênero e racismo, e expressando reflexões sobre si mesmos e o mundo ao redor. O processo destacou a importância da Arte, do educador e da escola como suportes para os jovens e trouxe resultados concretos, motivando o pesquisador a continuar explorando novas experiências com os estudantes sob o enfoque de uma educação problematizadora.

Palavras-chave: arte; educação problematizadora; performatividade; teatro performativo.

¹ Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE. Pesquisador do Laboratório de pesquisas em Drama (LabPeDra). Especialista em Artes: Técnicas e procedimentos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Campos dos Goytacazes/RJ. Graduado em Teatro pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), Fortaleza/CE. Docente da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE), Fortaleza/CE. E-mail: wellingtonsaraivart@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7260-3132>.

² Pós-doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG. Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA. Mestra em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC. Docente do Curso de Teatro-Licenciatura e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE. E-mail: tharynstazak@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0821-9199>.

ABSTRACT

This text proposes a critical reflection on the experience of a theater creation process developed with sophomore high school students at the Professor Onélio Porto State School of Professional Education, in Fortaleza, Ceará. With a theoretical and practical approach and based on questions situated within the context of practices, the study sought to integrate the perspective of performative theater (Féral, 2008, 2009, 2015, 2020) with a historical-critical approach, aligned with Freire's educational philosophy (Freire, 1986, 2002, 2019). Adopting Practice as Research (PaR) as its methodological approach, it sought to explore the experiences of students and the researcher himself in the classroom, combining different methods and highlighting the importance of open and flexible practices that recognize local nuances and foster multiple outcomes. The analysis of the process was based on the students' logbooks, performance programs, and photographic records, revealing aspects of the experience of creating performative actions that allowed for the exploration of individual questions and contemporary theatrical aesthetics relevant to the students. They addressed topics such as insecurity, violence, access to health and education, gender issues, and racism, and expressed reflections on themselves and the world around them. The process highlighted the importance of art, educators, and schools as support for young people and yielded concrete results, motivating the researcher to continue exploring new experiences with the students under the lens of problem-solving education.

Keywords: art; problem-solving education; performativity; performative theater.

1 Introdução

O texto pretende abordar, de forma crítica, a experiência em uma pesquisa que foi sendo constituída entre práticas artísticas e de atuação como professor de Arte na Educação básica. Partindo de questões vivenciadas nessas práticas, a pesquisa foi posteriormente elaborada durante o percurso de formação no programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes - ICA), da Universidade Federal do Ceará.

Apoiando-se inicialmente no campo da arte-educação, o presente estudo foi aproximado à perspectiva do fazer teatral, encontrando afinidade junto ao pensamento de Josette Féral (2009, p. 263), que, sugerindo observar a arte do nosso tempo, afirmou que o “teatro pode modificar nossas sensibilidades e nossa visão das coisas”. Assim, amparando-se em Pereira (2013, p. 141) – segundo quem, “para a compreensão dos novos aspectos estéticos, políticos e éticos evidenciados pelo teatro contemporâneo, são permitidas novas metodologias de absorção do conhecimento e leitura crítica do desenvolvimento cultural” –, apontou-se a possibilidade de explorar tais aspectos a partir da perspectiva do teatro contemporâneo. Mas, como identificar as questões e as demandas culturais da contemporaneidade? Como definir a arte de nosso tempo? Como problematizar a relação deste tempo com o espaço presente, por meio do teatro? De que modo estimular uma perspectiva crítica ao trabalhar sensibilidade e experiência cultural na educação?

A pesquisa buscou articular a perspectiva do teatro performativo, apresentado por Josette Féral (2009), a uma compreensão sobre o que seria uma experiência em educação problematizadora, defendida por Paulo Freire (1986).

Considerando a complexidade da realidade em suas características múltipla e diversa, uma experiência situada de investigação permitiria experimentar alguns aspectos da dinâmica envolvida na pesquisa. A proposição de um processo de criação artística na escola viria a constituir um território capaz de suscitar uma experiência não somente estética, mas também ética e política.

A proposta de criação foi desenvolvida junto ao componente Arte e compartilhada com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto (EEEEPOP), em Fortaleza/Ceará. A perspectiva do teatro performativo foi abordada de forma teórico-prática ao longo do processo e, inicialmente, esteve comprometida com uma abordagem histórico-crítica dos conteúdos. Operamos a partir da problematização,

nos modos de experimentação e na reflexão sobre as percepções dos envolvidos, enfatizando a dimensão sócio-histórica-política e cultural. Nesse sentido, as etapas do processo foram organizadas de forma a gerar propostas de aulas acerca do teatro performativo; a apresentar os conceitos e as práticas do teatro performativo manifestadas no contexto escolar, durante o processo; a estimular, enquanto mediador do processo criativo, um olhar sobre a relação dos contextos sociais dos educandos, com a criação de suas propostas de ação; e refletir como essa proposta poderia se fazer uma experiência problematizadora para os educandos do ensino médio.

Assim sendo, a perspectiva metodológica da pesquisa esteve alinhada ao campo da prática como pesquisa (PaR), que acolhe diversas modalidades de investigação, mobilizadas por práticas artísticas, e que focalizam o corpo em suas relações com as materialidades e linguagens na produção de conhecimento em Artes. Dessa forma, ao não se ater à dimensão exclusivamente teórica, essa perspectiva se abre a novas proposições, nas quais a teoria contribuiria ao se articular à prática de maneira a complementá-la; ou a colocar-se paralela a ela; ou a ajustar pontos de partida para a exploração prática; ou, ainda, como uma orientação projetiva da própria prática, em sua processualidade.

Essas proposições partem do entendimento de que

os processos criativos e artísticos apresentam uma tendência a serem iterativos, o que faz com que pesquisadores do campo das práticas em arte apresentem uma tendência a realizar análises mais subjetivas e a estabelecer relações parciais e especulativas entre a teoria e a prática, geralmente resultando em produções ou obras que se desdobram em novas considerações ou questionamentos acerca de suas próprias práticas (Stazak, 2024).

Com base nisso, ao experienciar as práticas com os educandos e narrar os processos, pretendeu-se, como objetivo da pesquisa, observar, analisar e reorganizar essas práticas. A documentação dos processos foi realizada tanto como forma de registro como de produção de dados: as aulas foram filmadas e fotografadas, os estudantes receberam um caderno e produziram seus diários de bordo a partir de suas vivências; foram realizadas entrevistas, diário do professor e as interações do grupo de WhatsApp.

Assim, o texto a seguir apresenta aspectos do processo de pesquisa, abordando investigações que fundamentaram teórico-metodologicamente as práticas na perspectiva performativa, bem como uma descrição das ações performativas criadas pelos estudantes, que permitiram refletir sobre como essa proposta se constituiu como experiência problematizadora para os educandos.

2 Fazer teatro na perspectiva performativa

O teatro que se faz hoje é tão variado que seria impossível agrupar as práticas por categorias ou compará-las entre si. Ainda assim, é possível perceber uma linha fronteira que influencia duas visões mais amplas: a das práticas que seguem as lógicas da encenação tradicional, baseadas no texto e na representação; e a das práticas que têm questionado essas lógicas, abandonando regras de uma tradição e inventando seus próprios modos de operar em seus contextos.

Então, o que caracteriza o teatro performativo? Féral (2009) comparou esse teatro a um teatro de vanguarda, pelas formas inovadoras que estabelece. Ao examinar criticamente a ideia do teatro pós-dramático, a pesquisadora observou que grande parte do teatro contemporâneo traz, em seu cerne, as noções de performance e performatividade, articulando, então, o que nomeia como teatro performativo.

Se voltarmos às origens, o que exatamente quer dizer performativo? A palavra performativo vem da linguística e exprime, em Austin, “os verbos que acompanham as ações”. Nessa acepção, o teatro performa hoje em dia, ele acompanha as ações e força os espectadores a acompanhá-las. Isso quer dizer que o teatro não está mais na representação, na interpretação, na mimesis (mesmo quando existam cenas onde a mimesis está em jogo), mas na performance, na presença, no acontecimento, e até mesmo no real. O espectador é convocado a experimentar. E essa experiência está no coração do processo cênico (Féral, 2020, p. 6-7).

A autora recorre ao termo para destacar a ideia de que o teatro, em si, passou a performar. Distanciando-se da representação, levou a um investimento na descrição dos fatos, assim como na produção do acontecimento. O texto deu espaço ao fazer, às ações do *performer*, que conduzem o espectador a uma outra forma de recepção, em que sua atenção se prende ao que o artista performa; e, junto com ele, o espectador também performa (Féral, 2008).

Ao investigar a performatividade operada nos estudos da performance, também a partir dos estudos de Austin, Mostaço (2012) aponta que esta

[...] se refere ao próprio fazer da performance, ou seja, indica o *know-how* nela empregado, aquilo que a conforma ser o que é. Por isso ela é um substantivo (indica um processo ou um produto) e também um advérbio de modo (indica a propriedade designada “como se”, um “ao modo de” associado àquele produto ou processo que, em si mesmo, pode não ser uma performance) (Mostaço, 2012, p. 151).

Ou seja, a performatividade está no mostrar fazendo; mas, também produz coisas. Féral (2008), que considera a noção de performatividade de Austin (1975, p.6-7, *apud* Toro, 2010)

em sua proposição, aponta que, no teatro, a performatividade é resultado do que se propõe na performance. Ela é autorreferencial e é o que constitui uma outra realidade.

A performatividade não é exclusiva da performance. É uma potência que pode ser acionada num tema artístico ou não, que opta por não só fazer uma ação, mas por mostrá-la; escolhe pelo ser e o estar, privilegiando o instante em que o acontecimento se dá, quando insiste no “mostrar fazendo”; e, nesse ato, comungam *performer* e espectador. A noção de performatividade, em oposição e em diálogo com a teatralidade, é comum ao teatro performativo. O trabalho de Féral vai afirmar que o teatro performativo existe a partir desse jogo, entre estabilizar o espectador na teatralidade e o desestabilizar na performatividade. Segundo Ramos (2013, p.05), “essas manifestações contemporâneas têm como característica ímpar esse jogar luz sobre o ato performativo em curso, o que muitas vezes desestabiliza qualquer leitura dramática e, na maioria dos casos, destrói a possibilidade de que ela venha a ocorrer.” A dualidade desse teatro configura um jogo em que tanto o performer quanto o espectador transitam entre os dois espaços. E, como salienta Féral,

O ato performativo se inscreveria assim contra a teatralidade que cria sistemas, do sentido e que remete à memória. Lá onde a teatralidade está mais ligada ao drama, à estrutura narrativa, à ficção e à ilusão cênica que a distância do real, a performatividade (e o teatro performativo) insiste mais no aspecto lúdico do discurso sob suas múltiplas formas – (visuais ou verbais: as do performer, do texto, das imagens ou das coisas). Ela os faz dialogar em conjunto, completarem-se e se contradizerem ao mesmo tempo (Féral, 2009, p. 207).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Féral (2009) se inscreve na dualidade dos efeitos causados pela performance e pelo teatro. Nesse sentido, o espectador ora se fixa aos códigos e ao conjunto de signos que fazem nascer a teatralidade; ora entra no fluxo da performatividade, que quebra os acordos estabelecidos pela teatralidade. “A performatividade seria justamente o que vem para romper essa escuta e instalar um espaço de indeterminação, que se revela como opacidade; ela estabelece o que resiste à leitura - e, assim, o, olhar do espectador performa” (Arruda, 2017, p. 5). Enquanto a teatralidade diz respeito a determinações quanto ao sentido - signos, códigos - da obra, “a performatividade, por sua vez, implicaria a incerteza e a indeterminação - ou seja, quando o significante não encontra enquadramento” (Arruda, 2017, p. 7).

3 Como ensinar o teatro performativo?

Féral (2009, p. 256) afirma que, para que uma pedagogia nova exista, é preciso, antes, uma nova visão de teatro, pois “as novas pedagogias são indissociáveis de novas visões de teatro”. Se, no passado, eram os pedagogos que se moviam por uma nova visão de teatro, atualmente já não existem grandes pedagogos, mas encenadores que acabam se tornando pedagogos. Sem um “pensamento coletivo ou único visando uma pedagogia de teatro” (Féral, 2009, p. 256), a formação já não está vinculada a um pedagogo ou a uma pedagogia específica, visto que não há “mais teorias do jogo dominantes, e que os modelos [...]” são “[...] tão diversificados quanto as diferentes práticas e estéticas dos encenadores que se destacam” (Féral, 2009, p. 256).

Féral (2009) cita o *New York Experimental Theatre Wing* como o único lugar, de seu conhecimento, em que a pedagogia visa, de fato, à criação do teatro performativo. Essa observação revela como ainda são raros os espaços formativos que buscam desenvolver artistas voltados para uma cena mais experimental, voltada à performance e à ruptura de convenções tradicionais. A autora, no entanto, reconhece a dificuldade de definir que tipo de pedagogia seria necessária para essa forma de teatro, justamente porque o teatro performativo se constitui em constante transformação, em diálogo com o tempo presente e com as novas formas de sensibilidade artística.

Segundo Féral (2009, p. 260), “quanto a uma formação específica para o teatro performativo, não acredito que ela exista. Os atores chegarão nela forçosamente. Acredito que isso corresponda à sensibilidade do mundo de hoje”. Essa afirmação evidencia a ideia de que a formação do ator performativo não se dá de maneira rígida ou institucionalizada, mas por meio de um processo de descoberta individual e coletiva, em sintonia com as mudanças culturais e estéticas da contemporaneidade. Assim, mais do que um método fechado, o que se propõe é uma abertura para a experimentação e para o desenvolvimento de um olhar crítico e criativo sobre a prática teatral.

Para que essa formação seja possível, seria necessário, conforme aponta Féral (2009, p. 261), “um trabalho maior no nível da inventividade, da criatividade do artista, do que chamamos de escritura cênica”, sem, contudo, dispensar o domínio das técnicas fundamentais do ator. A autora reforça que “as técnicas de base (como andar, falar, projetar, estar presente, estar à escuta) continuam necessárias nas novas formas” (Féral, 2009, p. 258). Ou seja, o teatro performativo não nega a técnica, mas a reinscreve em um novo contexto de criação, no qual o corpo e a presença do ator se tornam o ponto de partida para a invenção cênica.

Desse modo, após adquirir as bases técnicas essenciais, espera-se que o intérprete avance para um estágio de maior autonomia criativa, capaz de propor, de experimentar e de se arriscar em cena. É o que Féral (2009, p. 258) destaca, ao afirmar que os encenadores pedem ao ator “que ele saiba arriscar-se em cena, ter uma grande força de proposições, lançar-se sem redes de proteção”. Em outras palavras, o teatro performativo exige do artista uma postura ativa e inventiva, na qual o aprendizado técnico serve como suporte para a liberdade criadora, e não como limitação da expressão individual.

Quer dizer que o trabalho repousa inteiramente nas propostas do ator; o encenador não pode inventar no lugar do ator. De onde vem essa força de proposição do ator? Sem dúvida de sua formação, mas também de tudo o que contribui para essa formação: o que ele leu, o que ele aprendeu, a curiosidade que ele conseguiu desenvolver, sua capacidade de esquecer-se de si mesmo para estar aqui no momento presente (Féral, 2009, p. 258).

Para além da relação pedagógica que envolve encenador e ator, é possível pensar uma experiência de formação em sentido mais amplo. No contexto da formação docente em teatro, observa-se que ainda são escassas as experiências formativas que envolvem o espectador do teatro performativo; e quase inexistentes aquelas que propõem a experimentação de abordagens de criação sob essa perspectiva. Atualmente, a cena teatral cearense tem ampliado suas investigações nesse campo, por meio de pesquisas que se desdobram em espetáculos, oficinas e produções teóricas, sejam elas de caráter acadêmico ou independente.

No ensino de Arte, torna-se significativo propor aos estudantes o contato com múltiplas possibilidades do fazer teatral, transitando entre o teatro tradicional e o performativo, a fim de refletir sobre a construção de uma possível pedagogia do teatro performativo. É necessário analisar as novas formas de teatro e, a partir delas, repensar os processos formativos. Ainda há poucos atores e espectadores que frequentam o teatro, o que reforça a necessidade de promover o diálogo entre o teatro que se faz e o que se ensina. Afinal, “um informa o outro, modifica o outro, de onde vem a necessidade de seguir tudo o que se faz em sua época e estar alerta, vigilante, curioso” (Féral, 2009, p. 260).

Nesse tipo de teatro, é fundamental permitir que o processo formativo aconteça de modo fluido e experimental. A pedagogia, nesse contexto, também se constitui no próprio fazer teatral, que precisa constantemente reinventar suas formas e modos de existir (Féral, 2009).

Féral (2009, p. 262) assegura que a renovação do campo da prática depende muito do trabalho do pedagogo: “nosso papel como pedagogos ensinando a teoria do teatro é de tentar analisar da melhor forma aquilo que vemos, isto é, assinalar os movimentos, as correntes, uma

evolução, relacionar as práticas, contextualizá-las”. De acordo com a autora, nós, professores, temos responsabilidade sobre a formação do novo olhar do público em teatro performativo, mas pondera que o público de teatro hoje é muito pouco, sendo menos ainda no caso do teatro performativo. Para a autora, o reconhecimento do teatro performativo se dá pela sua inovação e por estar alinhado às sensibilidades dos jovens de hoje (Féral, 2009).

As práticas performativas, por sua natureza: social, ao serem evidenciadas no espaço da escola, reposicionam os alunos uns diante dos outros, enfatizando gestos, comportamentos e papéis desempenhados em suas relações; transgressora, essas práticas também realizam provocações capazes de desestabilizar padrões e questionar as relações de poder; fronteiriça, tais práticas ampliam ainda as experiências estético-críticas em Arte, ao acessar as diversas linguagens que o jogo performativo é capaz de articular em seus processos (Saraiva, p. 1, 2024).

Embora, como já afirmou Féral (2009), não exista uma pedagogia específica para o teatro performativo, isso não é impedimento para que uma prática criativa aconteça em sala de aula na escola. Como diz Lírío (2015, p. 47),

[...] é importante considerar, nesse momento, que nenhuma metodologia de trabalho em/com teatro é absoluta e aplicável a todas as realidades. Desse modo, ela deve acolher a riqueza pertinente à expressividade cênica em toda sua abrangência, como linguagem artística (ou um conjunto de linguagens, pensando nas poéticas híbridas) que congrega, dialoga, “brinca” com outras artes e manifestações estéticas e culturais espetaculares. Nesse sentido, penso que, talvez, uma abordagem performativa do mundo possa ser um caminho possível para pensar pontes para o Teatro na Escola: o papel, o lugar e a ótica dos atuantes, sujeitos agentes dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ainda que não haja uma pedagogia formalmente definida para o teatro performativo, sua essência aberta e experimental oferece caminhos fecundos para a prática educativa. Ao reconhecer que o ensino do teatro deve acolher a diversidade de linguagens, expressões e contextos, amplia-se o espaço para a criação e para a reflexão crítica sobre o fazer artístico. A escola, nesse sentido, torna-se um território de experimentação, onde o teatro pode se constituir como prática de invenção, diálogo e sensibilidade estética. Assim, a abordagem performativa contribui para repensar o papel do ensino de teatro, deslocando-o de uma perspectiva meramente técnica para uma experiência viva e processual, capaz de integrar arte, corpo e pensamento na formação dos sujeitos.

4 Uma primeira experiência exploratória na escola

O ano era 2020, em Fortaleza, Ceará, Brasil. No contexto das atividades de ensino de Arte, desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto, foi realizado um projeto de pesquisa que buscava articular a proposta de educação problematizadora de Paulo Freire à perspectiva do teatro performativo apresentada por Josette Féral. A intenção era possibilitar que os estudantes explorassem o pensamento crítico acerca de suas realidades econômicas, sociais e étnicas, utilizando elementos autobiográficos como ponto de partida para a problematização e a criação de programas performativos.

A proposta foi estruturada de modo a favorecer um processo de criação compartilhada, com acompanhamento contínuo das etapas e atenção ao desenvolvimento das práticas. O trabalho ocorreu entre novembro de 2019 e fevereiro de 2020, totalizando oito encontros de 50 minutos. A turma envolvida, composta por estudantes da 2ª série do Curso Técnico em Enfermagem, foi dividida em quatro grupos: *performers*, observadores, dramaturgistas e responsáveis pelos registros audiovisuais. Cada *performer* realizou uma ação performativa, e o conjunto das ações foi integrado a uma encenação performativa construída a partir de um jogo simbólico de sorteio. Inspirado na dinâmica de uma “dança das cadeiras”, máscaras de proteção respiratórias eram lançadas para o alto; e, aquele que não conseguisse pegar uma máscara, iniciava sua proposta de ação.

Entre as performances, havia intervenções que faziam referência às instruções de segurança, em caso de despressurização e falta de oxigênio em voos, funcionando como interlúdios entre as ações. O processo culminou em 7 de fevereiro de 2020. Pouco tempo depois, em 11 de março do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde declarou a pandemia de covid-19, evento que ressignificou simbolicamente o trabalho realizado, sobretudo pela coincidência entre o uso das máscaras na cena e a posterior escassez desses itens na vida real. O contexto pandêmico, marcado por perdas humanas e pelo negacionismo científico, evidenciou, de maneira trágica, os temas abordados no projeto, reforçando a pertinência crítica e social da experiência artística desenvolvida.

Na experiência pedagógica desenvolvida, a mediação foi conduzida sob a perspectiva de uma prática problematizadora, na qual o educador atuou como pesquisador – não apenas dos conteúdos –, mas também dos próprios educandos e das múltiplas realidades que compõem o ambiente escolar. Essa concepção se aproxima da definição de “educador pesquisador” apresentada por Martins (2002, p. s/n), que o descreve como um “pesquisador de arte, de história, de sociologia, de pedagogia [...] que deve conhecer seus

alunos e buscar elementos significativos para que eles encontrem novas formas de se expressar, contar suas histórias, mágoas, alegrias e tristezas”.

Ao longo dos encontros, a turma foi organizada de maneira heterogênea, sem a necessidade de divisão em grupos fixos. As aulas seguiram uma sequência estruturada – conforme os planos de aula disponibilizados no QR Code (Figura 1) –, composta pelos seguintes momentos: Encontro 1 – O Teatro Performativo; Encontro 2 – Aula Prática sobre o Teatro Performativo; Encontro 3 – Consciência Corporal; Encontro 4 – Aula Prática de Consciência Corporal; Encontro 5 – O que é Performance?; Encontro 6 – Aula Prática: O que é Performance?; Encontro 7 – Elaboração dos Programas Performativos; Encontro 8 – Ensaio e Alinhamento da Encenação Performativa; e Encontro 9 – Apresentação da Ação Performativa *Mimimi*.

Durante as atividades, foram utilizados vídeos de plataformas digitais, como o YouTube, abordando temas como poluição, racismo, homofobia e direitos sociais, entre outros (Figura 2), com o objetivo de fomentar debates e reflexões. A turma, composta majoritariamente por estudantes do gênero feminino, com idades entre 15 e 18 anos, trouxe à tona discussões sobre questões relacionadas a identidades LGBTQIA+, raça, violência comunitária, religião, pressão escolar, padrões estéticos e transtornos alimentares. Esses temas foram aprofundados a partir de materiais audiovisuais e debates em grupo, servindo de estímulo para os processos criativos que culminaram nas ações performativas.

O papel do mediador evoluiu, gradativamente, de problematizador a colaborador no processo, acompanhando as construções cênicas, sem direcionar rigidamente os percursos. Essa dinâmica permitiu que o fazer teatral fosse vivenciado de modo coletivo e experimental, transitando entre a teatralidade e a performatividade, entre o papel do ator e o do *performer*. No total, foram propostas nove ações performativas, compreendidas como a execução de programas performativos – elementos que instauram a experiência artística em si.

A sequência das apresentações foi iniciada por meio de um jogo simbólico. Inspirada no aviso de segurança presente em voos comerciais – “em caso de depressurização, máscaras cairão automaticamente...” –, a dinâmica consistia em lançar máscaras de proteção ao ar; aquele que não conseguisse pegar uma máscara, iniciava sua ação. Essa estrutura lúdica e performativa funcionou como elo entre as diferentes proposições dos estudantes.

A proposta de encenação performativa adotada dialoga com a concepção elaborada por Araújo (2008, p. 253), segundo a qual esse tipo de encenação “não conta, não liga, não conduz”. O objetivo principal não é construir uma unidade estética ou discursiva, mas promover encontros entre fluxos de sentido, permitindo o surgimento de experiências e interpretações imprevistas.

Nesse contexto, o trabalho configurou-se como uma investigação prática no campo da educação artística, especialmente no ambiente de uma escola de educação profissional. O processo criativo foi compreendido como um exercício de pesquisa em ação, no qual o fazer teatral, a observação e a reflexão teórica se entrelaçaram, constituindo um acontecimento cênico pautado nos princípios do teatro performativo.

O conceito de *Programa Performativo*, proposto por Eleonora Fabião (2013), fundamentou parte das criações desenvolvidas. Trata-se de um procedimento composicional para a performance contemporânea, definido como “o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio”. Esse programa atua como um “motor de experimentação”, no qual “a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa” (Fabião, 2013, p. 4).

A seguir, é apresentado o programa geral (Quadro 1), imagens (Figura 3) e o *QR code* do vídeo da apresentação (Figura 4).

Quadro 1: Programa geral: Mimimi – experimento em teatro performativo

“A ação começa com os nove alunos de pé no pátio central da escola. A saber: Ana Clécia, Ana Júlia, Amanda Ketlen, Hellen, Iasmim, João Vitor, Lizandra, Roberto e Raissa. Oito deles em fila horizontal e um mais a frente portando um microfone. O aluno Victor é quem segura o microfone. Para dar início, João Vitor fala o seguinte texto no microfone: ‘em caso despressurização, as máscaras de oxigênio cairão automaticamente. Caso esteja acompanhado de alguém que necessite de sua ajuda, coloque sua máscara primeiro para que, então, possa ajudá-lo’. Após a fala de João Vitor, sete máscaras são arremessadas para cima. Os oito *performers* correm para pegar cada uma máscara. Nesta/e ação/jogo/sorteio, um *performer* não pegará máscara. O *performer* que não pegar uma máscara deverá realizar sua performance. Após realizar sua performance, ele deve retornar ao centro e agarrar-se, como quiser, ao *performer* João Vitor. Agora, com um *performer* agarrado a si, João Vitor fala novamente o texto no microfone. Essa sequência se repete até não restar mais nenhuma máscara, e todos apresentarem suas performances. Por fim, os oito alunos estarão agarrados ao corpo de João Vitor. Com esse sobrepeso, João Vitor tentará falar seu texto: ‘em caso despressurização, as máscaras de oxigênio cairão automaticamente. Caso esteja acompanhado de alguém que necessite de sua ajuda, coloque sua máscara primeiro para que, então, possa ajudá-lo’. E todos caem no chão”.

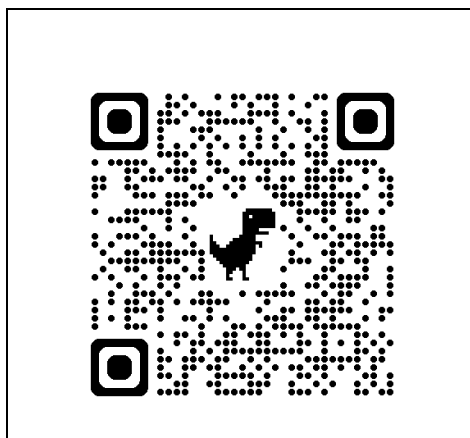
Fonte: os autores (2025)

Figura 1: Registro do teatro performativo *Mimimi*



Fonte: acervo próprio (2024).

Figura 2: Vídeo do teatro performativo *Mimimi*



Fonte: acervo próprio (2024).

Quadro 2: Programa criado pelo estudante e pelo professor

Programa criado pelo estudante e pelo professor.

Elementos: microfone e oito *performers*.

“No primeiro momento, leio um trecho de texto; e, logo após, caem de cima máscaras que os outros *performers* irão pegar. Assim, aquele que não conseguir será o escolhido para se apresentar. Ao final de cada apresentação, eles voltam e me agarram, de acordo com a vontade deles; o intuito era de me colocar em uma posição desconfortável. O segundo momento é que a minha performance, em si, começa. Todos os outros estarão grudados em mim, fazendo-me ficar em uma posição bastante desconfortável. Tento falar das dificuldades enfrentadas por pessoas negras. Dessa maneira, eu tento me libertar de todas as formas, luto para me manter de pé e falar o texto no microfone; tento resistir, mas não consigo”.

Fonte: os autores (2025).

Figura 3: Victor – ação performativa: Resistência



Fonte: acervo próprio (2024).

A liberdade, em teatro, é um ato compartilhado por educador-educando e educando-educador. O educando que experiencia a liberdade em arte tem a possibilidade de tornar-se livre, anárquico e rebelde. Trabalhar com o teatro performativo desvendou uma forma de mexer com conceitos de teatro preestabelecidos, além de possibilitar aos educandos discutirem sobre outras questões preestabelecidas, como suas condições sociais, as relações de poder na escola, no trabalho, de gênero, de classe, da mídia, do capitalismo, etc.

Nas palavras de Freire (2019, p. 98):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Sob essa ótica, a educação problematizadora é esforço para que nossos educandos se percebam criticamente como estão sendo no mundo. E, mais ainda, um esforço constante, para que saibam que a realidade é transformada por eles. Nesse sentido, a aluna Clécia sugeriu, a partir de suas inquietações, uma ação em torno do maquiar-se, que, para ela, é o que pede a sociedade como exigência de padrões, mas que também é útil para mascarar as dores (Quadro 3 e Figura 6).

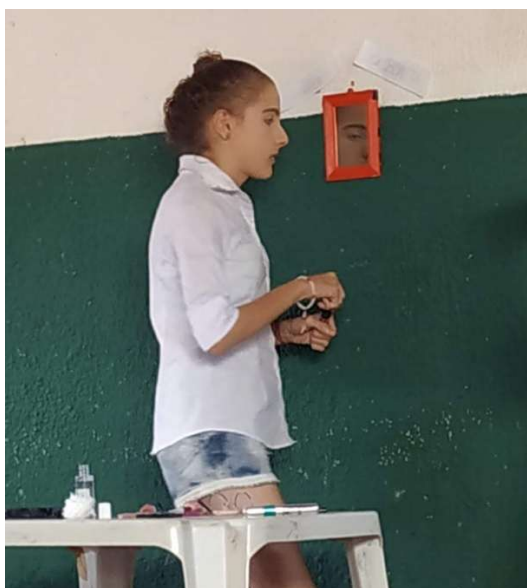
Quadro 3: Clécia – ação performativa: Espelhada

Programa elaborado pela estudante.

“Começarei tentando pegar a máscara. Em seguida, no pátio, com as olheiras marcadas, chorosa, caminharei até o local de minha performance, olharei no espelho e começarei a me maquiar, sempre com expressão triste, acabada; no espelho, haverá frases, como: “disfarce isso; seja bonita; mude”. Ao final da maquiagem, mudarei minha expressão, de triste e acabada para feliz e animada, e falarei minha frase final: ‘essa é minha máscara!’”.

Fonte: os autores (2025).

Figura 4 – Clécia – ação performativa: Espelhada



Fonte: acervo próprio (2024).

5 Talvez um programa dialógico com Freire

O estudo ético-crítico-político da educação formulado por Paulo Freire tem como base o diálogo intencionado à conscientização de cidadãos transformadores do mundo. Desse amplo estudo de Freire é que surge o conceito de educação problematizadora – que pensa o sujeito como corpo consciente, com a consciência direcionada ao mundo. Uma educação preocupada com a libertação que problematiza os sujeitos em suas relações com o mundo.

O autor caracteriza a educação problematizadora como um lugar de comunicação, portanto, de diálogo, entre educador e educando, educando e conteúdo, conteúdo e mundo, com objetivo de conscientizar. Freire (2019, p. 96) explica: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Em busca de vivenciar uma experiência que não cerceia os limites de aprender dos educandos, e que tão pouco os impeça de problematizar suas existências no mundo, implicando-

as através de uma educação problematizadora, a reflexão elaborada por meio da pesquisa se arriscou a defender o teatro performativo como meio propício para a problematização, para a conscientização; como uma possibilidade de os educandos pensarem sobre si, conscientizarem-se e assumirem sua condição histórica, ontológica. Em nossa experiência, como ponto de partida, lançamos um olhar para o teatro clássico ou dramático – aquele que, em sua estrutura geral, apresenta um texto dramático linear, com personagens, e subordina a esse texto os elementos teatrais (atores, cenário, figurino, iluminação, maquiagem) – para perceber que, nessa forma, o trabalho se dirige à ficção.

É nesse ponto que o estudo de Freire sobre educação problematizadora se distancia dessa forma teatral. Segundo Freire (2019, p. 97), “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”; e quer dos educados a emersão de suas consciências, e não a imersão numa ficção. Para Freire (2002, p. 35), “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. A imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”.

Não se anula essa forma de trabalhar, mas foi por meio do teatro performativo que pude explorar uma experiência problematizadora. Conforme Ferreira (2016, p. 68), trabalhar com a performance “pode ser uma ferramenta didática potente nas problematizações dos sujeitos e de suas relações com o mundo nos dias de hoje[...]”. O teatro performativo pode também cumprir essa função, já que, em seu cerne, está a ideia de performance. Nesse teatro, o aluno trabalha como *performer* e performa em seu nome, sendo seu corpo o meio. Seu contexto social, histórico, político é o texto. As ações que ele faz e seu engajamento dizem sobre si, de formas variadas.

Um exemplo foi a ação criada pela aluna Ana Júlia. Em seu trabalho, consciente de que tantos assassinatos no bairro já haviam se tornado rotina, levando os moradores a adaptarem suas funcionalidades à violência e tendo como impacto suas circulações limitadas pelo local, a aluna criou um programa, provocando essa naturalização da morte nas periferias. Deitava-se no chão em posições específicas e, com um giz na mão, provocava os observadores à participação, fazendo o estêncil do seu corpo. Após deitar-se algumas vezes, gerando desenhos de corpos no chão, finalizou a ação jogando sangue artificial com balde de plástico em cima dos desenhos (Quadro 4 e Figura 7).

Quadro 4: Ana Júlia – ação performativa: Corpos

Programa criado pela estudante.

Elementos: balde, água, corante vermelho e giz.

“Tento pegar a máscara; caso não pegue, eu saio do grupo. Sigo para o corredor da escola, olho as pessoas e entrego um giz para uma pessoa. Nisso, me deito no chão, faço uma pose e peço para a pessoa contorne minha pose no chão. Repito isso por três vezes. Me levanto da última pose, pego um balde com água e tinta vermelha e jogo por cima dos desenhos dos corpos. Me encaminho ao Vitor e o agarro.”

Fonte: os autores (2025).

Figura 5: Ana Júlia – ação performativa: Corpos



Fonte: acervo próprio (2024).

Percebe-se que os educandos exercitam o performar – o ser, o fazer e o mostrar – fazendo, num engajamento total de seus corpos, de suas consciências sobre si, sobre o mundo. Assim como diz Pineau (2013, p. 43), “por intermédio de um esforço deliberado, árduo e consistente, os corpos podem adquirir um novo modo de ser. É precisamente essa capacidade dos corpos de aprender a agir de maneiras diferentes, que eles já o fazem, que dá sustento à teoria crítica e impulsiona a prática crítica.” Ao performarem suas realidades, podem adquirir um novo modo de ser. Como escreve Pineau (2013, p. 52), “a performance possibilita um salto imaginativo dentro de outros tipos de corpos, outros modos de ser no mundo e, ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas e incorporadas de resistência, reforma e renovação”.

Na performatividade em cena desses educandos reflexivos, vão impulsionados os educandos que se fazem plateia e que também performam pelas sensações e cinestésias compartilhadas, pois “não há Performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir” (Icle, 2013, p. 21).

Em sua ação, o estudante Roberto confecciona uma saia com papel, na qual é possível ler frases machistas, que, segundo ele, assombraram sua vida, pois eram sempre disparadas a seu respeito, para questionar sua masculinidade. No final, ele veste a saia e para numa pose imponente (Quadro 5 e Figura 8).

Quadro 5: Roberto – ação performativa: Mau achismo

Programa criado pelo estudante

Elementos: folhas A4 com textos impressos, grampeador e cordão.

“1) Tento pegar a máscara.

2) Caso eu não pegue a máscara, irei me dirigir ao local da minha performance.

3) Irei me posicionar no banco.

4) Vou organizar os papéis com as frases. (Frases que questionam a masculinidade, ao mesmo tempo que são homofóbicas).

5) Pegar o grampeador.

6) Começarei a rampear as folhas, tentando formar uma saia.

7) Quando terminar a saia, irei subir no banco de cimento e parar numa pose.

8) Irei descer do banco e correr em direção ao João Vitor.

9) Vou me agarrar ao João Vitor, tentando atrapalhá-lo.”

Fonte: os autores (2025).

Figura 6: Roberto – ação performativa: Mau achismo



Fonte: acervo próprio (2024).

Assim como pode ser observado, é o corpo livre que a performance e o teatro performativo possibilitam. O corpo livre, que se mostra livre quando performa a sua realidade.

6 Uma escola problematizadora

A escola tem um papel importante junto à produção cultural. Santana (2003, p. 37) destaca que, “se arte passou a frequentar a educação, isso aconteceu como reflexo das exigências sociais que se apresentam no decorrer do processo histórico contemporâneo”. Franzoi (2001) explicita que o papel da escola é também pensar a formação para o trabalho, ressaltando que essa formação não deve acontecer, como tem sido na maioria das escolas, como aquela exclusivamente para os seguimentos pobres, reducionista e entendida como preparação para ingresso e adaptação no mercado de trabalho.

A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo (Helguera, 2011, p. 11).

Nesse sentido, é de fundamental importância que a escola não transforme seus jovens educandos em mão de obra barata. E que, contrária ao sistema, a escola ofereça práticas problematizadoras e não conformistas, pois esta é uma das suas mais importantes tarefas. Que a escola ofereça a experiência da liberdade para o corpo, e não de repressão.

De uma forma ou de outra, a escola educa corpos, corpos servis ou corpos livres, mas sempre corpos. Em uma educação problematizadora, é possível educar com as artes do corpo, com o teatro performativo, por exemplo. Educar não significa docilizar, mas mostrar que somos seres históricos, conscientes e que podemos interferir no mundo. Como escreve Pereira (2013, p. 115), “transformar um corpo indeciso e acomodado num corpo decidido e ativo é dar possibilidades concretas aos sujeitos para que estes possam, por meio de suas experiências educativas, ampliar suas perspectivas culturais e profissionais”.

Diante disso, na proposta “Como sou”, a estudante Iasmin faz uma crítica às formas impostas pela sociedade sobre como ela deve ser. Na ação, ela escreve, em papéis, as formas como uma boa moça deve ser. Ela lê e, na sequência, engole o papel e toma água para digerir (Quadro 6 e Figura 9).

Quadro 6: Iasmin – ação performativa: Como sou

Programa elaborado pela estudante.

Elementos: microfone, copo com água, papel e caneta.

“A minha performance consiste em algo bem simples: o poder que damos as palavras.

Eu começarei. Se eu não pegar a máscara, numa folha de papel, eu anotarei algumas palavras que foram dirigidas a mim e que ficaram marcadas. Então, eu colocarei algumas dessas palavras num copo d'água, que no caso são as palavras que tomo como verdade sobre mim; e, as que não tomo como verdade, eu jogo fora. Ou seja, elas não têm efeito sobre mim. Em seguida, quando eu já decidi em que palavras eu acredito – ou seja, as que estão no copo com água –, eu bebo “as palavras”, absorvo elas em mim. E vou me agarrar ao João Vitor.”

Fonte: os autores (2025).

Figura 7: Iasmin – ação performativa: Como sou



Fonte: acervo próprio (2024).

Freire (2019) salienta que a prática problematizadora não é uma mensagem salvadora que se leva às massas populares, de forma tradicional, como tem sido na educação bancária; mas uma prática que implica o acercamento que, em diálogo com as massas, leva-nos a conhecer suas realidades. Seria então buscar contribuir com a conscientização dos nossos educandos. Minimamente, revelar-lhes as realidades; tentar torná-los conscientes das várias formas de opressão, da cilada do capitalismo, que falsamente nos incluem e nos aliena; do poder que, tão diluído entre nós, nos comanda. Como diz Pelbart (2008, p. 1),

[...] o poder “tomou de assalto” a vida. Isto é, o poder penetrou todas as esferas da existência, e as mobilizou inteiramente, pondo-as para trabalhar. Desde os gens, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado, invadido, colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes, quer se evoque as ciências, o capital, o Estado, a mídia, pobreza.

Na obra, a aluna Lizandra aponta para o excesso de matérias e aulas – nove aulas por dia. Ela performa com diversos livros acima de seu corpo, que a cobrem e fazem peso (Quadro 7 e Figura 10).

Quadro 7: Lizandra – ação performativa: Peso

Programa criado pela estudante

Elementos: livros didáticos.

“Participo do sorteio das máscaras. Sigo para o local da minha performance, onde estarão vários livros. Me deito e vou colocando os livros um a um por cima do meu corpo até me cobrir toda. Aguardo um tempo e me retiro; por último, eu vou agarrar o João Vitor”.

Fonte: os autores (2025).

Figura 8: Lizandra – ação performativa: Peso



Fonte: acervo próprio (2024).

A educação deve estar preocupada com a consciência desse contexto de poder pós-moderno; problematizado o contexto, levando o educando a refletir e a conscientizar-se de sua classe social, de que é oprimido, de que pode ser mais, e não, como prega o capitalismo, ter mais. As experiências em educação devem problematizar esse contexto do educando que já não se reconhece como classe à qual realmente pertence – o educando globalizado, que sacrifica sua existência no mundo para poder ter as roupas de marca mais badaladas e os mais modernos smartphones; que constrói sua identidade pelo que o capitalismo impõe. Eis aí a cilada: viver uma falsa realidade, que o distancia cada vez mais da consciência de que é explorado, alienado.

Na visão de Fischer (1996, p. 13), “uma forma de adquirir identidade hoje é, por exemplo, vestir o corpo com a roupa de grife, ou calçar o tênis importado; da mesma forma que uma grande empresa se promove e estabelece visibilidade no mercado através de um sistema de signos que ‘marcam’ aquele empreendimento”. Assim sendo, a juventude submetida a essa modulação de existência, não pode ver saída, e se já imersa, não tem, na escola, o lugar de apoio ao pensamento crítico. Não deveria a escola preocupar-se demasiadamente com os depósitos

de conteúdos descontextualizados da realidade dos educandos; mas, junto a esses conteúdos, preocupar-se com o mundo que aí está, ou como esses educandos serão, já mostrando que podem ser mais.

O educando ideal, para Freire (2019), é cientista, que pergunta, que questiona a relação dos conteúdos com sua realidade de mundo; que busca, nos conteúdos, voz para discutir a realidade que é diversa, desigual e excludente, tão presente nas classes sociais desfavorecidas, numa política de direita neo-petencostal-pós-liberal. Esse educando que questiona é visto, numa perspectiva de educação tradicional, como um estudante rebelde. E o é; mas a rebeldia, nesse contexto, é necessária. Mais ainda necessária em contexto de uma experiência em teatro, pois “nessa perspectiva, a rebeldia pode ser considerada um aspecto natural da criatividade e desenvolvimento mental dos estudantes” (Bonatto; Icicle, 2015, p. 10).

Partindo disso, apresentamos a ação “Quem é ela?”, da aluna Amanda Ketlen (Quadro 8 e Figura 9).

Quadro 8: Amanda Ketlen – ação performativa: Quem é ela?

Programa escrito pela estudante.

Elementos: Microfone e pincéis de quadro branco permanente.

“Caminho em direção à frente do pátio, me ajoelho, e, em seguida, pego os pincéis de quadro branco que estão no chão. Escrevo palavras como: ‘medrosa’, ‘coitada’, ‘e quem é?’, nos meus braços. Terminada essa parte, me locomovo a uma mesa próxima para pegar o microfone. Feitas tais coisas, cito um poema de minha autoria, a cujas palavras escritas em mim fazem referência:

‘Negra, misturada, mulata
Brasil, religião, raça?
Quem é?
Filha de mulher solteira, pobre de vida sofrida
Mas quem é?
Insegura. Tá-tá-tá. Morreu!
Cuidado filha vá com Deus
É da periferia, mas não conhece sua rua
Garota hipossuficiente, crua
A casa dela tem medo de gente
Não confie na vizinha da frente
Mas quem ela é em? ME DIZ QUEM É?
Dizem que quer ser doutora
Poder ter uma vida boa
O dinheiro público paga?
Coitada coitada
Repelindo o preconceito
Rasgando com força a jaula de esterco
Constrói por livre efeito... a vida que quer
Mas quem ela é?
Ela é medrosa
Dentro de uma gaiola quadrada presa, mas garras da ave mãe

Está na idade de voar
As garras vão se afrouxar!
As garras vão se afrouxar???
Tatatata
Entra menina, corre menina
Isso é o que ela é
A psicóloga avisou
Alertou!!!
Não siga o caminho que você não criou
Tatatata, é perigoso ser livre doutora
Mas seguirei o que você mandou
Eu serei
Serei criadora da minha própria escolha
Quem sou eu?
Eu sou
Eu quero
Eu vou”

Fonte: os autores (2025).

Figura 9: Amanda Ketlen – ação performativa: Quem é ela?



Fonte: acervo próprio (2024).

De acordo com McLaren (1992, p. 229), os corpos carregam uma trajetória de opressão, marcas de dominação, “preservado nos estratos após estratos de um tecido que respira. [...] a hegemonia, que se inscreve nos símbolos fisionômicos dos corpos dos estudantes e se transformam em gestos, são um ato de corporeidade”. Durante o processo de pesquisa e de elaboração das ações performativas, dispus-me a mediar esse desvelar das realidades dos alunos. A partir da reflexão sobre seu bairro, a escola e outras questões relacionadas a seu existir, Helen criou sua ação performativa, intitulada de Vivência (Quadro 9 e Figura 12).

Quadro 9: Helen – ação performativa: Vivência

Programa escrito pela estudante.

Elementos: Microfone.

“Eu começarei falando baixo no meio do pátio. Falo o texto de minha autoria, chamado ‘Vivência’. Tento falar no microfone, mas o Victor me empurra, demonstrando que estou ‘passando vergonha’. Eu digo que quero e que vou falar de qualquer jeito; na segunda tentativa me saio melhor, mas ainda deixando a desejar; na terceira vez, me decido e vou em frente. Começo a andar da esquerda para a direita, com tom de voz elevado, de forma que a plateia note que quero falar e expor minha realidade. Ao terminar a performance, agradeço de modo formal e me retiro para a parte do canto, no corrimão em frente à cantina; volto e agarro o João Vitor”.

“Texto: Vivida em bairro simples, é a que menos gosta de mudar. Lugar onde o clima em que se vive não se tem muito a reclamar. O conflito social em que vive é possível de adaptar; a escola pública e entender que é tão capaz quanto simples alunos que possuem sua “própria privacidade”. É como se não se sentisse segura, mas gosta do seu lugar... suas raízes, família e amigos, a fazem não querer deixar de ser quem é; por uma mistura de cores e raças, se sente parte de uma nação onde sua família se espalha. Tem garra, força e pensa como brasileira que não desiste, tem vontade de ser empática para com seus irmãos, pensa em plantar e cultivar seu amor em saúde e proteção da vida, como em hospital público que usa como referência de segunda casa durante a vida. Às vezes, ainda se pergunta quem é; em outras, já sabe o que quer, e tem a convicção de que a cada dia isso a ajudará a descobrir um pouco mais de si.”

Fonte: os autores (2025).

Figura 10: Helen – ação performativa: Vivência



Fonte: acervo próprio (2024).

Os alunos *performers* dispuseram-se a pensar suas inquietações e, com seus corpos, performaram aquilo que estava naturalizado, aparentemente arquivado. Nesse viés, a aluna Raísa propôs uma ação performativa, a qual intitulou de Reconstrução (Quadro 10 e Figura 11).

Quadro 10: Raísa – ação performativa: Reconstrução

Programa criado pela estudante.

Elementos: espelho quebrado, fita durex e moldura de espelho.

“No primeiro momento, tentarei pegar a máscara. E se eu não pegar, vou para a moldura, e os cacos de vidros que estarão no chão. Juntarei a moldura e colocarei em cima do banco de cimento. Pegarei os cacos de vidros com as mãos e trarei para perto da moldura. Grudarei os cacos de vidros, um a um na moldura, até preenchê-la. Pendurarei a moldura em um cordão.

Por fim, me olharei no espelho. E sigo para agarrar-me no Vitor.”

Fonte: os autores (2024).

Figura 11: Raísa – ação performativa: Re construção



Fonte: acervo próprio (2024).

Por fim, na imagem, a estudante *performer* traz uma ação de juntar os cacos de um espelho; tocando em estilhaços, ela o vai reconfigurando, para que possa se ver. Criou tal programa após refletir e pensar que sua trajetória a despendeu muito; que está alcançando seu objetivo na vida, mas, por sua classe social não lhe assegurar tanto conforto, as dificuldades impostas deixam marcas e a reconfiguram o tempo inteiro.

7 Considerações finais

A pesquisa chega até aqui com a certeza de que essa juventude precisa ter a oportunidade de saber que seu potencial é o de “ser mais” e que não está fadada ao que tem sido. Os jovens educandos precisam, especificamente, por meio de uma educação problematizadora, de uma experiência em teatro performativo, como é o caso desta pesquisa, ser estimulados ao pensamento crítico e a mudarem as suas realidades.

Durante o percurso, experimentou-se o teatro performativo na intenção de uma educação problematizadora; experiência positiva, pois, na perspectiva dos estudantes, as

ações performativas, criadas durante as aulas, mostraram-se frutos de questionamentos individuais, com estéticas teatrais contemporâneas, de temáticas relevantes para os alunos que as assistiram.

Os estudantes levaram para a pesquisa, para o processo, para os programas/textos e para a relação com o público suas reflexões de si e do mundo. Uniram vida e arte. Trouxeram, para a cena performativa, reflexões de onde moram – o bairro, a rua, a casa: a insegurança desse território, as violências, o acesso aos sistemas de saúde e de educação públicos, as questões de gênero, o racismo; as perspectivas de futuro, seus sonhos profissionais, as oportunidades e a falta delas. Outrossim, os jovens educandos expressaram seus anseios. A arte, o educador e a escola são de suma importância enquanto suporte para que esses educandos possam pensar e mudar suas realidades.

Destarte, enquanto professor, *performer* e pesquisador, finalizo este trabalho com maior disposição para me aventurar em novos experimentos com os alunos, pois, por meio dos planos de aula pesquisados e elaborados para o teatro performativo, obtive resultados concretos que comprovam ser possível experimentar, criar e produzir conhecimento acadêmico dentro da escola.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. A Encenação Performativa. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 253-258, 2008.
- ARRUDA, R. Performando a Teatralidade no Jogo de Enquadramentos: repensando a tessitura do dramático. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 7, n. 1, p.184-204, 2017.
- BONATTO, M. T.; ICLE, G. Entre ensinar performance e ensinar teatro: possibilidades para a educação escolarizada. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015. p. 1-16.
- FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUMEB**, n. 4, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- FÉRAL, J. Em torno do performativo. Entrevistador: Edécio Mostaço. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 38, 2020.
- FÉRAL, J. **Além dos limites**: teoria e prática do teatro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.
- FÉRAL, J. Teatro performativo e pedagogia. **Revista Sala Preta**, v. 9, p. 255-267, 2009.

FÉRAL, J. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008.

FERREIRA, T. **Artes cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FISCHER, T. Gestão contemporânea, cidades estratégicas: aprendendo com fragmentos e reconfigurações do local. In: FISCHER, T. (Org.). **Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 13-23.

FRANZOI, N. L. Juventude, trabalho e educação. In: DAYRELL, J. et al. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HELGUERA, P. Transpedagogia. In: HELGUERA, P. (Org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

ICLE, G. Da Performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M. A. (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. Universidade Federal de Santa Maria, 2013. p. 09-22.

LÍRIO, V. S. Poéticas da sala de aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, Palmas, v. 3, n. 4, 2015.

MARTINS, M. C. **A arte explica a vida**. Entrevistadora: Roberta Bencini. Nova Escola, São Paulo, 01 abril 2002. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/856/a-arte-explica-a-vida>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOSTAÇO, E. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala aberta**, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2012.

PELBART, P. P. **Vida e morte em contexto de dominação biopolítica**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo: IEA, 2008.

PEREIRA, A. S. **Transgressões estéticas e pedagogia do teatro: o Maranhão no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PINEAU, E. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. (Org.). **Performance e educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. Universidade Federal de Santa Maria, 2013, p.37-58.

RAMOS, L. F. O conceito de performativo, a performance e o desempenho espetacular. **Rebento - Revista de Artes do Espetáculo**, n. 4, p. 149-154, 2013.

SANTANA, A. N. P. A presença do teatro na educação ludovicense. In: SANTANA, A. N. P; SOUZA, L. R.; RIBEIRO, T. C. (Orgs.). **Visões da Ilha**: apontamentos sobre Teatro e Educação. São Luis: EDUFMA, 2003.

SARAIVA, W. S. TERRITÓRIOS PRATICADOS: Uma experiência em Teatro Performativo com alunos do ensino médio. (2024). **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**, 11(2), 176-193. <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v11n2a2024-55>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/76205>. Acesso em: 08 jan. 2025.

STAZAK, T. S. PRÁTICA COMO PESQUISA: Saberes territorializados entre planos de docência, investigação e criação nas artes cênicas. (2024). **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**, 11(2), 38-53. DOI:10.14393/issn2358-3703.v11n2a2024-47

TORO, Fernando de. O que é performance? Entre a teatralidade e a performatividade de Samuel Beckett. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas Universidade do Estado de Santa Catarina**, v.1, n.15, out., 2010.

Recebido em: **10/09/2025**

Aprovado em: **20/10/2025**