PENSANDO CAMINHOS PEDAGÓGICOS EM ARTE: Micropolíticas e invenções de mundos

THINKING PEDAGOGICAL PATHS IN ART: Micropolitics and Inventions of worlds

Igor Passos Pires
igorpassosdf@gmail.com
UnB

Resumo:
O presente artigo visa refletir possibilidades éticas-estéticas-políticas e pedagógicas no campo das artes para produção de linhas de fuga no contexto escolar, no sentido de viver a escola desde os movimentos micropolíticos, na querência de inventar mundos outros possíveis em que, tanto docentes quanto discentes exerçam sua potência de ação no mundo. Parto de oficina teatral para alunos do ensino médio desenvolvida no período 2018-2019, no Centro Educacional 11, localizado em Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal.

Palavras-chave: Performance, Educação, Micropolítica, Pedagogia Teatral.

Abstract:
This article aims to reflect ethical-aesthetic-political and pedagogical possibilities in the field of arts to produce escape lines in the school context, in the sense of living the school from the movements of micropolitics, in order to invent other possible worlds in which , both teachers and students exert their power of action in the world. I deliver a theatrical workshop for high school students developed in 2018-2019, at Centro Educacional 11, located in Ceilândia, satellite city of the Federal District.

Keywords: Performance, Education, Micropolitc, Theatrical Pedagogy.

O que pode o corpo na escola? Eis uma pergunta que, desde muito novo – e a partir de outros modos de perguntar – pulsa em mim. Eu, corpo em movimento no mundo, eu, estudante de artes cênicas: penso e vivo possibilidades para o corpo. Mas e quando chegamos em sala de aula, será que ainda conseguimos pensar no que pode um corpo? Ou melhor, será que conseguimos exercer linhas de fuga para o que podem os corpos? Vejamos: **o que pode** é diferente de **o que se espera de (ou do que se impõe a)** e geralmente, no espaço institucional da escola, espera-se ou se impõe mais do que se pode. Lembremo-nos de nossas caminhadas enquanto discentes: como nos sentíamos perante as avaliações, os modos de organização, como pensávamos o que era aprender?

Eu me sentia pequeno. como se a vida sempre estivesse pra lá de mim

nunca aqui. eu não era. não havia presente.
tudo só podia ser no futuro, longe, horizonte inalcançável.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1988), a educação - dever da família e do Estado - inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas como assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo, sendo que na maior parte do tempo o que é evidenciado no ambiente escolar é uma estrutura que preza o conteúdo e a nota? Além da infraestrutura, que mais aprisiona do que possibilita que os alunos exerçam a liberdade. Uma difícil estrada, portanto, se abre, estrada essa cheia de pedregulhos. E não nos esquecemos: nós, professoras e professores também viemos desse lugar e, ao retornar, o corpo ainda lembra e evidencia em muitos momentos tudo aquilo que, enquanto estudantes, vivemos: o nosso corpo também pulsa a memória do aprisionamento.

É preciso ir per-furando a forma.
sussurrando mudanças que semeiam novos modos
artistar na escola é parar e re-parar. fazer com. Agenciar
plantar e ter paciência pela flor-mudança.

De acordo com Michel Foucault (1987), a partir do século XVIII, há uma transformação no espaço escolar. Tal espaço começa a ser de suma importância para o controle dos corpos. Controle de forças, assim como controle subjetivo:

> O espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm a se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (1987, p. 126).

A disciplina e a vigilância, presentes em nosso sistema educacional (seja pelo controle por notas, por faltas, por fileiras, pela delimitação do tempo e de muitas outras formas – quais você

consegue elencar? _____) fortalecem toda uma estrutura social que anestesia o corpo de sua potência de ação no(s) mundo(s): é negada a possibilidade de uma pluralidade de modos de existir, de espaços lisos: há apenas lugar para existência do espaço estriado, o jogo de xadrez (DELEUZE, GUATTARI, 1997)[1]. E isso é reforçado e mantido desde a organização institucional da escola: seja pela separação em horários, em séries, em fileiras, os blocos de tempo muito bem delimitados para cada atividade, seja pelo modo de avaliar. Dentro desse regime, tudo que foge à lógica imposta, é tido como errado, como ruim, como defeituoso: é preciso corrigir, endireitar, seguir um fluxo linear e comum para todos. Nesse sentido, qual o espaço para a diferença? Como produzir, nesse espaço, linhas de fuga, ou como nos convida a pensar Deleuze e Guattari, máquinas de guerra (1997)?

Pensemos: a arte cabe na escola da forma como essa se encontra? Ou é forçada uma forma para que se encaixe nesse sistema? Arte se ensina? Pensando em artes da cena: como se ensina e como se aprende a mover um corpo? **O que move um corpo?** A partir dessa perspectiva, sendo arte aqui entendida como:

> [...] comunicação não-linguística, voz do corpo e cor do grito. Trata-se de criar o outro do discurso, a ordem do grito. Grito do ser humano. Significações incertas. A indeterminação é desejada: obra aberta. [...] A razão e a linguagem codificada participam da domesticação do mundo, enquanto a arte permanece revelando o monstruoso. A arte, em sua linguagem da des-ordem do grito, lembra que o inquietante perdura, permanece presente, sempre presente (MEDEIROS, 2005, p. 79-85).

Qual o espaço para se pensar e produzir arte dentro das instituições escolares?

São muitos os embates encontrados quando nos lançamos no movimento de pensar arte dentro dos espaços institucionais, aqui, em específico, da escola: pensar e agir arte enquanto movimento (est)ético no mundo, arte como modo de produzir novos modos de leitura e relação com o vivo. Na realidade, quando nos lançamos na atitude de pensar e fazer arte dentro da sala de aula, no pátio, na quadra, seja lá qual o lugar, nos deparamos exatamente com o inquietante que perdura, já que, como nos afirma Kastrup:

[1] Segundo Deleuze e Guattari, "a diferença entre um espaço liso (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço estriado (métrico): num caso, "ocupa-se o espaço sem medi-lo", no outro, "mede-se o espaço a fim de ocupá-lo" (1997, p. 20).

> O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que forçam a pensar. Mais uma vez, cai por terra o modelo do processamento de informação. A arte não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras. [...]A relação com a arte se caracteriza por experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um savoir-faire com esta dimensão da experiência (KASTRUP, 2012).

É (talvez) no fazer arte que fissuras na estrutura começam a ser produzidas, a dúvida e a inquietação ganham lugar de possível. É (talvez) na rachadura que abismos nascem e "todo abismo é navegável a barquinho de papel" (ROSA, 2009). É (talvez) no artistar abismos que a problematização que leva à invenção (KASTRUP, 2006) pode acontecer. É (talvez) no movimento de fazer arte que o incerto se torna precioso. A arte não se priva a provas ou a pura racionalidade. Ela se quer devir, ela quer contaminar e ser contaminada: agenciamento com o outro. A arte quer compor e decompor corpos e/m encontros. A arte, nesse sentido, é (talvez) movimento paradoxal entre micropolítica e macropolítica.

/pausa, respiro, suspiro: ainda acredito/

Aqui micropolítica e macropolítica não são entendidas enquanto tamanho, mas como lógicas de operação distintas, associadas ao movimento do desejo. Suely Rolnik (2006) define micropolítica como o campo da linha dos afetos, sendo este, movediço, desterritorializador, campo de devires: os mundos estão sempre em produção. O que presenciamos hoje em nossa sociedade e, no recorte aqui apresentado, nas escolas, é a regência de uma lógica que se pretende única e eternamente macropolítica, esta que age no território fixo, no campo das representações e binômios, uma lógica que adormece a possibilidade do sonho, a possibilidade do "ser apesar de." (LISPECTOR, 1997, p. 26), a possibilidade de produzir linhas de fuga. Uma lógica que anestesia o que Rolnik nomeia como corpo vibrátil, que anestesia a capacidade de inventar a si e ao mundo. Uma lógica que afasta da vida sua grandiosidade de sempre se atualizar, de produzir diferença. O que há nessa lógica é o pré-dado, o pré-existente, a passividade anestesiadora, o possível de comprovação. Ainda segundo Rolnik:

> Quando o pensamento funciona exclusivamente no registro dessa lógica, a macro, isso acontece porque, provavelmente, a vida que nele vigora morre de medo do finito ilimitado, medo com o qual ela se veria confrontada, necessariamente, caso se expusesse aos dois primeiros movimentos do desejo, aqueles que, por conveniência estratégica, agrupamos sobre o nome de "micropolítica". Esse tipo de pensamento guia-se, exclusivamente, pelo mapa do mundo social vigente e visível – oficial ou não – considerando-o natural e universal. É um pensamento obediente, incapaz de embarcar no devir e criar cartografias. Em outras palavras, é uma estratégia de pensamento a serviço da conservação (2006, p. 63).

O movimento que nos últimos anos tem se instaurado é exatamente um reforço da macropolítica e uma negação da micropolítica – mesmo que essa dance subterraneamente – seja no processo de militarização das escolas, seja nas justificativas apresentadas para os cortes na educação e na desvalorização de determinadas áreas: o que interessa é o retorno aparentemente imediato e rentável ao sistema. Vê-se emergente a necessidade de questionar o poder de afetar e ser afetado e de como esses afetos conseguem ou não movimentar o corpo, de retornar ao desejo a possibilidade de navegar por rasuras no modo de existir que nos levem à um caminho, ainda inexistente, que devolva à vida seu poder de perdurar em potência. É emergente a necessidade de investigar maneiras de produzir novos espaços de existência e aprendizagem que levem em conta a potência e multiplicidade da vida na prática educativa.

/mover e florescer: ainda é sobre produzir sentidos in-existentes/

No período de março de 2018 a agosto de 2019, ministrei uma oficina de iniciação teatral no Centro Educacional 11, escola localizada em Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal. A oficina era voltada para alunos e alunas do ensino médio, a fim de trabalhar questões como identidade, coletividade e autonomia. O maior impacto que tive, logo de início, foi a respeito da relação dos estudantes com a escola. Havia uma falta de brilho nos olhos, uma falta de crença na efetividade daquela educação. Deparei-me com alunos que possuíam a vontade de criação, com grande potencial criativo, mas que, ao se depararem com o ambiente escolar, não acreditavam serem bons – movimento de anestesia do corpo vibrátil. Foi preciso portanto trabalhar-com, (des)vendar, re-descobrir, encontrar potência naquilo que foi ensinado como não possuidor.

Nessas situações, como se executa a finalidade da educação? Existe uma educação plena dos educandos ou é priorizado uma formação bancária para esses? Como dito anteriormente, a

escola deve ter uma função voltada para a produção de uma integralidade do ser humano e não para partes fragmentadas que interessam unicamente um movimento da engrenagem do capital, que anestesia a possibilidade de movimentos micropolíticos ativos, movimentos de invenção:

> A educação, assim sendo concebida, indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano. [...] Tal realização plena do ser humano – crianças, jovens ou adultos, é alcançada por meio da convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento (PENIN; VIEIRA. 2002, p. 28).

Construir junto aos alunos um ambiente possível de produção de cidadania, de saberes, de convivências, mostrar a eles e a mim que os conhecimentos, os saberes e as potencialidades ultrapassam o concreto das paredes e da rigidez conteudista de muitos professores, foi algo complexo e que exigiu um repensar as práticas: o que entendíamos como escola? O que é uma aula? O que é, de fato, aprender? E nesse contexto, o que pode a arte no sentido de potencializar e tensionar as ações no mundo?

/re-corte. pensamento pipa. ou sobre ultrapassar o lugar/

É preciso ter em mente que das relações produzidas no ambiente escolar emergem tensões entre o que perpassa os corpos e o que se constrói enquanto modelo educacional. Essas relações se dão a partir de encontros afetivos entre corpos – corpos que afetam e são afetados, corpos que, como afirma Afonso Medeiros (2012), não são fragmentários, são homogêneos em meio as heterogeneidades: mente e corpo fazem parte de um uno. Entretanto, a partir do momento que essa integridade do corpo é rejeitada em prol de um ensino conteudista, segmentário, hierarquizado e não maleável, cria-se mecanismos que diminuem a potência de agir e inventar dos corpos. Nessa perspectiva, meu trabalho enquanto professor de teatro, tem por objetivo trabalhar com as diversas formas de diálogo, além de trabalhar com a totalidade do que o corpo pode vir a ser – devir - em seus encontros com outros corpos. Retornando a Medeiros:

> A arte contemporânea é totalizadora, espera a adesão de nossas células e sinapses e, mais do que a experiência estética do puro sentimento, convoca-nos a um processo de percepção que envolve todas as nossas potências cognitivas, da sensação à razão, e não paga tributo à clássica dissociação filosófica entre aparência e essência (2012, s/p).

A arte, quando trabalhada enquanto modo de ação, compreensão, tensionamento e invenção, tem o poder de (re)descobrir aquilo que pode vir a ser o corpo em suas possibilidades de movimentos micropolíticos, potencializando as diversas formas já existentes e as ainda por vir: desmanchar e inventar mundos; abrindo fendas e desvendando as maneiras outras – totalizadoras, homogêneas, plurais – de habitar os espaços.

> Aprendemos no/com olhar, no/com ouvir, no/com questionar
> a dúvida ensina tanto quanto a resposta
> os mundos se movem a partir de inquietações que duvidam.

A vida em matéria viva, pulsando possibilidades de ser além, o reparar a fina camada do que é (ou pode vir a ser) o mundo. Na conclusão de *O que é a Filosofia*, intitulada Do caos ao cérebro, Gilles Deleuze e Félix Guattari dissertam um pouco sobre a figura do artista, o caos e, de certo modo, da produção:

> Num texto violentamente poético, Lawrence descreve o que a poesia faz: os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista, abre uma fenda no guarda-sol para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda. [...] Será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir assim, a seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver (1992, p.237-238).

Para criar esse espaço de fissura no guarda-sol, dentro da escola, foi preciso partir de uma desconstrução. Existe uma imagem que paira nos imaginários em torno do que é fazer teatro na escola: espera-se sempre grandes produções, ou que essas produções sejam formas de comemorações de datas específicas. Entretanto, como afirma Taís Ferreira:

> [...] é importante que haja a vontade de as crianças mostrarem seus trabalhos aos colegas ou mesmo a pais, professores e comunidade, sem exibicionismos ou aparatos cênicos excessivos, mas incentivando a autonomia que pode ser propiciada por uma experiência em arte-educação bem conduzida, focada no crescimento e na aprendizagem dos alunos durante os processos de criação, e entendendo o produto espetacular como um momento específico desse processo e não como objetivo único e final das experiências teatrais em sala de aula (2012, p. 12).

Durante as aulas na oficina, buscamos portanto, não o teatro sério, profissional, em prol de um fim, mas sim experiências em teatro, experiências que possibilitassem um vivenciar realidade

e ficção, o dito e o não dito, o estável e o desorganizado, que permitissem a reflexão acerca do meio em qual os/as alunos/as estavam inseridos. Que permitissem movimentos de desmanchamento e invenção de novos mundos: micropolíticas ativas, a delícia que é duvidas, o não saber. O poder caminhar para inventar. E disso tudo, um caminho se mostrou muito potente: tudo aquilo que é produzido em sala de aula pode ser material potente para a cena e, também, para a vida. Como afirma Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, "aquilo que muitas vezes é vivido como simples exercício ou imprecisa experimentação traz em si o germe de modalidades estéticas" (2009, p.227).

Nesse trajeto fui percebendo que para viver esse espaço de traçar o caminho como algo tão importante quanto a chegada, a performance tem muito a acrescentar, já que a prática de ações performativas é uma busca por linhas de fuga. Aqui performance é entendida como "arte, isto é, voluntariamente ato que visa revelar o outro do mundo sensível e, assim fazendo, criar faíscas de sensível inteligibilidade" (MEDEIROS, 2008, p. 111). Assim, performar faz questionar e, para além de um questionar, faz refletir o mundo e os posicionamentos que se produzem nele/ a partir dele; faz parar e reparar nos detalhes. Aqui, entendo performance, também, como defendido por Eleonora Fabião:

> A performance desafia definições, pois ativa dinâmicas paradoxais: trata-se da função de uma cena-não-cena equiparável ao teatro-não-representacional vislumbrado por Antonin Artaud. [...] A performance, assim como o teatro artaudiano, é cruel na medida em que ativa fluxos para-doxais, ou seja, lógicas que escapam à regulamentação da doxa (senso comum e bom senso); é cruel na medida em que ativa a consciência crítica atrelada à consciência corporal (FABIÃO, 2008, p. 240).

Vejo a performance como uma possibilidade de encontros tensionadores, afetivos, alegres, mas estes encontros dependem menos do meio do que de mim, pois o meio, mesmo sem que eu o perceba, vibra constantemente: é necessário estar aberto; aberto ao total desconhecido e muitas vezes inexplicável. É um caminho de não buscar respostas, mas sim, muitas perguntas.

Nessa perspectiva, pensar performance na educação é um ato, antes de tudo, desterritorializador. O educador, compactuando com a visão de Eleonora Fabião (2009) a respeito dos e das performers, é um "complicador social". Segundo Fabião, "[performers são] Educadores da percepção, ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não para de nascer e não cessa e morrer, simultânea e integralmente" (2009, p. 237). Pensar performance como caminho

possível para as inquietações que me acompanhavam exigiu, ainda, pensar não apenas uma linguagem artística, mas todo um modo de viver a escola, de ser professor, exigiu pensar o que é uma aula, o que pode ser a relação com os alunos e alunas. Acolher (e ser acolhido pela) a performance como caminho exige um processo de invenção: "[...] a Performance oferece a possibilidade de pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos específicos, retalhados, circunscritos em campos de saber – e consequentemente de poder -, com a qual os currículos têm sido pensados e praticados". (ICLE, 2013, p. 18).

Hoje, percebo que minha vontade de plantar sementes vai de encontro com o abrir fendas no guarda-sol. É necessário produzir deslocamentos, fissuras na estrutura hegemônica. É necessário estar aberto a produzir encontros e sustentar as fendas abertas. A escola é um lugar de produção – de sujeitos, de mundos, de pensamento, de conhecimento – assim sendo, eu enquanto professor, devo percorrer caminhos que possibilitem esses outros lugares, que possibilitem o abrir fendas poéticas na malha existencial para que possamos ser além. Percorrer caminhos em que a realidade e as potências de meus alunos sejam levadas em conta, levadas em conta para a criação, para que o que se ensina entre em contato com questões que os atravessam.

Além disso, é necessário se fazer um questionamento: como minha matéria pode interferir na vida dos alunos? Ou ainda: como a realidade dos alunos interfere no modo como proponho minha aula? Como sou afetado por esses corpos? É preciso lembrar sempre que a educação é produção e não aplicação de mundos pré-existentes. Para isso, vejo que é necessária uma ética da educação; no campo das artes, uma ética-estética. Uma ética-estética que vise o trabalho com o que tange não apenas o racional, mas também o sensível. Construir um espaço em que não haja uma hierarquia professor-aluno, mas que as duas partes possam exercer seu senso crítico e sua potência criativa, visando sempre a produção de um mundo melhor.

> O mundo é tudo isso, mas também pode vir
> a ser tudo aquilo
> que ainda não sonhamos.
> para inventar mundos é preciso, antes de tudo
> sonhar.

Esse texto trouxe mais inquietações do que respostas ou caminhos propriamente ditos. E não enxergo isso como algo negativo, pelo contrário: esse texto se quer encontro problematizador com o outro. É um texto larval, já que se propõe a decalcar pensamentos. Pensar educação de

artes, principalmente das artes da cena talvez esteja associado a isso: dar língua a movimentos intensivos dos corpos e, ao dar língua a algo novo – para nós, pelo menos – nem sempre conseguiremos responder; às vezes o que se gera são mais perguntas, ou rastros de possibilidades. Enquanto arte-educador, busco exatamente esse lugar: ser dúvida constante, entendendo que é no encontro com outros e outras que os saberes se constroem, é ir sendo tanto educador, quanto aprendiz – corpo em movimento no mundo, corpo que dança em busca de outros corpos que dançam ou almejam dançar. O caminho é exatamente esse: ir caminhando atento.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, v.5**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea**. Sala Preta, São Paulo: PPG-Artes Cênicas/USP, n. 8, 2008, pp. 235-246.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH , Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 1987.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática**.** In **Performance e Educação (des)territorializações pedagógicas**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes**. Arte na Escola**. São Paulo, n. 40, p. 6-7, dez. 2005 Disponível em: www.artenaescola.org.br/ pesquise_artigos_texto.php?id_m=42. Acesso em: 01 set. 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MEDEIROS, Afonso. Corpo, conhecimento e poder nos territórios da arte. In: **Anais do XXI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil**, 2011. São Luis: Faeb / Editora da UFMA, 2011. v. 1.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: estética, educação e comunidades**. Chapecó: Editora Argos, 2005.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. Performance artística e a questão da censura. In: **Anais do V Congresso Criação e Reflexão Crítica**, 2008. Belo Horizonte: ABRACE / Editora UFMG, 2011, v.1.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: **Gestão da Escola. Desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. (Biblioteca ANPAE).

PUPO, Maria. O pós-dramático e a pedagogia teatral In: **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: UFGRS Editira, 2016.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia: Terceiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

Artigo submetido em 15/09/2019, e aceito em 26/11/2019.