

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE ARTES - IdA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS - CEN

ISADORA LIMA RODRIGUES

**CONSIDERAÇÕES DE UMA INFINDÁVEL EDUCANDA E INACABÁVEL
EDUCADORA.**

Brasília - DF

Dezembro de 2018

ISADORA LIMA RODRIGUES

**CONSIDERAÇÕES DE UMA INFINDÁVEL EDUCANDA E INACABÁVEL
EDUCADORA.**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas, do Instituto de Artes.

Brasília - DF

Dezembro de 2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES

ISADORA LIMA RODRIGUES

**CONSIDERAÇÕES DE UMA INFINDÁVEL EDUCANDA E INACABÁVEL
EDUCADORA.**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à Universidade de Brasília - UnB,
no Instituto de Artes/CEN como requisito para obtenção do título de Licenciatura
em Artes Cênicas.

Brasília, de 2018.

Profa. Dra. Ângela Café • UnB

Examinadora

Prof. Dr. César Lignelli • UnB

Examinador

Prof. MS. Pedro Benevides • UnB

Examinador

CONSIDERAÇÕES DE UMA INFINDÁVEL EDUCANDA E INACABÁVEL EDUCADORA.

Isadora Lima Rodrigues (UNB)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir e relacionar as ideias e a importância da discussão do livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996) do educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire juntamente com a pedagogia teatral frente a uma educação que tende ao engessamento e ao mecanicismo. Tal objetivo é contemplado ao relacionar as reflexões de modo crítico com a prática educativa no contexto escolar realizado por uma educanda e (futura) educadora a partir das suas experiências na matéria de Estágio Supervisionado 2 em Artes Cênicas (matéria composta no currículo da licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília – UnB).

Palavras-chave: Educação. Autonomia. Afetividade.

Introdução

O teatro nunca existiu enquanto área de conhecimento, pertencente ao currículo escolar, então vem se construindo. A partir disso e de outras provocações que aparecerão ao longo desse texto, tento entender a relação entre artes, componente curricular e racionalidade neoliberal (DARDOT e LAVAL, 2016).

Como aponta Ingrid Koudela (2011) em seu texto *A nova proposta de ensino do teatro*, a arte na formação e no desenvolvimento de crianças e jovens é incluída como componente curricular obrigatório na educação básica, como consta na legislação educacional brasileira, mas até então não tinha uma separação para cada área das artes como matérias singulares de capacidades distintas. Abrindo uma problemática na preparação e no cuidado dos educadores e educadoras de artes nas escolas formais. Paralelamente a partir da década de 60 com o surgimento da teoria do capital humano (TCH), a educação passa a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico (SAVIANI, 1994).

O neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas também uma forma de existência e governabilidade que tem como característica principal a concorrência como norma de conduta e da empresa como subjetivação dos indivíduos. A questão da educação e da escola, o que tem a ver com isso?

Existe uma estreita ligação entre educação (escola e trabalho), considerando que a educação potencializa trabalho. Como apontam Dardot e Laval (2016), uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho), a educação é e será uma das mais fortes engrenagens que move e moverão o neoliberalismo e o individualismo humano (no seu sentido negativo e devastador) à frente da história da nossa sociedade. Focando o conhecimento e a educação nas habilidades e nas atitudes que favoreçam a realização de um futuro cidadão que trabalhe de modo a produzir com o valor econômico.

A racionalidade neoliberal articulada com a instituição escolar exerce um aspecto social e subjetivo, além de político e econômico. Esses aspectos sociais e subjetivos perpassam desde a educação infantil com a finalidade de construir a partir da infância sujeitos “empresas de si” ou “investimentos do futuro”, retirando da criança e do futuro adulto o direito do desenvolvimento pelo lúdico, pela brincadeira, pela humanização da aprendizagem. Como por exemplo, o interesse pela educação artística (falo com base no ensino do teatro) um meio incitador da criatividade, da autonomia, da reflexão e da posse de si enquanto sujeito da ação de criação sem a interferência da mecanização dos seus corpos e das escolhas e posicionamentos de vida enquanto sujeitos de si.

Como situar qual o papel que a educação deve assumir perante toda a história que já lemos e continuamos a escrever diante do neoliberalismo? Para Saviani (1994) as origens da educação são concomitantemente à origem do próprio ser humano, comum e coletiva. Infelizmente a humanidade se divide em classes e a história da escola começa com a divisão dos seres em divisão hierárquica. Essa divisão nos coloca em antagonismo, uma classe que domina a outra. Dando margem às possibilidades de relações de poder dentro e fora de sala de aula.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, é preciso atentar-se para a força que seu discurso ideológico pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. A pedagogia da autonomia juntamente com a pedagogia teatral são contrapontos e possibilidades para trabalharmos a criatividade e as expressões dos corpos e dos pensamentos dos educandos e educandas, a fim de inverter o mal estar gerado pelo engessamento e pela mecanização da educação focada apenas em formar futuras mãos-de-obra.

Utilizo pedagogia teatral, num sentido mais amplo e agregador, que se expande para além da sala de aula, consolidando-se a partir das idéias da pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire, e pela leitura da Maria Lúcia de Souza Barros Pupo que nos diz que, “quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro” (2008, p.224). Essas reflexões surgem a partir de jogos teatrais e se desenvolvem pelo imaginário construído das leituras de mundo do sujeito histórico-social. Podendo as ideias de Freire (1994) e Pupo (2008) amadurecer propostas de pedagogias teatrais para formarem cidadãos-críticos de sua própria realidade, cooperativos e com senso de comunidade em seus espaços diários. Estes futuros cidadãos que tiveram contato com tais metodologias teatrais poderão se tornar adultos menos individualistas e competitivos.

É importante dizer que o processo pedagógico é assumido aqui como inerente a toda e qualquer relação humana, partindo do princípio que educadores e educandos são seres inacabados (FREIRE, 1994).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabáveis. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p.24)

Partindo do inacabamento como saber fundante da nossa prática educativa, a inconclusão assumida como diz Freire (1996) faz com que o contato com o outro, independentemente de estar subjugado a uma organização curricular oficial ou inserido em ambiente formal ou informal de ensino passe a entender o conceito de

pedagogia teatral como pedagogia de si mesmo, no qual o indivíduo seja ativo no processo de formação e expressão de sua identidade, principalmente nos âmbitos ético e estético, que configuram dois eixos pertinentes para o diálogo entre a pedagogia teatral e a vivência de um processo colaborativo entre educadora e educando.

Desenvolvimento

Assumir a educação como especificidade humana é assumir uma educação ética como justificativa individual para ser e estar no mundo. Como diz Freire (1996, p.25) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. A pedagogia da autonomia configura o que acredito aproximar a educação dos interesses humanos, pois o sujeito é visto como ativo em seus processos pedagógicos e que considera também a formação do indivíduo num processo cumulativo que pressupõe a pedagogia inerente a toda relação humana:

[...] me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...] Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. (FREIRE, 1996, p.10 e 11)

Partindo do pressuposto ético e da prática educativo-crítica é direito do educador e do educando assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos. Reconhecendo que a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. Toda forma de discriminação não faz parte do educador e da educadora ética (FREIRE, 1994). Como coloca Selma Garrido Pimenta (1996) a identidade do professor e da professora constitui-se enquanto sua assunção através da história de vida (experiência) e formação (licenciatura), o que vai nos dizer sobre sua escolha relacionada à sua prática pedagógica.

José Carlos Libâneo (1986) utilizando como critério a posição que adotam as práticas em sala de aula pelos professores em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, nos mostra que as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas. A doutrina liberal como coloca Libâneo (1986) apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. Já o termo progressista como coloca Libâneo (1986) é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores e das professoras ao lado de outras práticas sociais.

Essa identidade que acarreta nessas escolhas (PIMENTA, 1996) (o que conduzirão na ética da educação) é política, pois age diretamente na formação de outras formações. De acordo com minha identidade - construída e inacabada - encontro minha experiência (de vida), que me conduziu até as Artes Cênicas; formação que me impulsionou à tendência progressista (sinônimo: florescimento).

De acordo com meu inacabamento ético encontro possibilidades de intervenção no mundo através da pedagogia da autonomia e da pedagogia teatral. Para exemplificar as reflexões que me fizeram escrever cada palavra desse artigo, contarei dois casos que marcaram minha formação de educanda-educadora na prática e na realidade escolar enquanto finalizava a matéria de Estágio Supervisionado 2¹., dando aula de teatro em uma escola de Brasília – a qual mantereí anonimato.

Nessa escola estive com uma turma de quarto ano do ensino fundamental onde trabalhei com contações de histórias como escolha pedagógica, com crianças por volta de nove à dez anos de idade. O objetivo era estimular, através da literatura infantil contemporânea, a autonomia e a liberdade de expressão das crianças perante o mundo/contexto sociocultural em que estão inseridas, além de trabalhar suas expressões. Podendo esse processo se dar através da oralidade, da escrita, de um desenho, de uma música, de um poema, de um improviso entre outras formas.

Parti do pressuposto de que cada criança seria autora de sua própria história, existindo um processo de expansão do eu para o nós, que permitia o levantamento de questões ligadas à diversidade cultural, buscando relacionar a literatura infantil ao universo da criança- performer (MACHADO, 2010), estimulando sua autonomia e expressividade.

Em uma dessas aulas fiz um jogo chamado *Roda do Limão*, que aprendi com uma querida professora da licenciatura, Luciana Hartmann². O jogo consiste em passar um limão de mão em mão enquanto uma música estará sendo cantada em roda, quando a música para a pessoa que estiver com o limão em mãos conta uma história. Como estímulo poderia ser uma história fictícia/inventada, história de outra pessoa/escutada ou história de si mesmo/acontecido com a pessoa.

¹ Matéria composta no currículo da licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília – UnB.

² Professora Associada do Departamento de Artes Cênicas, atuando no PPG-CEN e PPGARTE da UnB.



Imagem 1: Roda do limão. Foto: Isadora Lima.

No início quando o limão parava na roda alguns e algumas ficavam tímidas e passava sua vez de contar a história, outros diziam não saber nenhuma história, outros usavam suas imaginações para elaborar novas histórias a partir do próprio objeto da roda: o limão. Até que um garoto contou uma história o usando como personagem principal e era uma história verídica sobre um caso de violência na família – *“Um dia quando cheguei em casa com minha mãe, meu pai estava bêbado. Ele achou ruim nós termos saído e bateu na minha mãe e depois me bateu. Sempre quando ele fica bêbado ele bate na minha mãe. Eu não gosto disso”*. Depois da história desse garoto, todos desejavam que o limão caísse na sua vez para poder também contar uma história pessoal.

Nesse dia pude conhecer um pouco da individualidade daquelas crianças, dos contextos sociais e culturais nas quais estavam inseridas e no final abrimos uma discussão sobre as temáticas das histórias, que envolvia violência, pobreza e solidão. Concluímos na discussão que as crianças não eram vítimas ou determinadas por aquelas histórias e sim sujeitos criadores/donos das narrativas podendo intervir para novos contextos e novas falas em suas realidades pessoais e coletivas. Percebemos com as histórias contadas que não gostávamos da violência que presenciávamos ou escutávamos e então porque eramos violentos com os colegas, professoras ou ao próximo? Essas entre outras questões foram debatidas e levantadas.

Percebi que depois da roda do limão e dos debates que geramos através dela alguns e algumas melhoraram suas relações sociais dentro e fora de sala aula, respeitando uns aos outros, como por exemplo, pedindo desculpas pelos apelidos e revendo suas ações. Tudo isso foi feito sem castigo, sem falta de recreio e sem autoritarismo – gritos etc. por minha parte, métodos que observava nas próprias professoras e professores da escola. Tudo isso foi feito através de uma roda de contação de história, onde partíamos do princípio de que deveríamos escutar para sermos escutados.

Vale ressaltar que a professora que estava comigo entrevistou no momento em que as histórias foram levando um caminho mais pessoal, dizendo para as crianças apenas contarem histórias felizes. Mesmo não sendo meu espaço, pois estava como estagiária pedi para não intervir e deixá-los contarem o que tinham vontade. Aquelas crianças eram nomeadas “indisciplinadas”, “difíceis” e “barulhentas”, mas ninguém as ouvia para além de seus comportamentos, muito pelo contrário elas eram silenciadas no ápice de suas manifestações.

A pedagogia da autonomia juntamente com a pedagogia teatral vem justamente para contrapor esse silêncio, dando liberdade à escuta e o direito de manifestação. Como Freire (1996) diz: quão é importante saber escutar.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p.43)

Pensando na escuta como educanda e em formação de educadora percebi que eu havia adentrado naquele contexto escolar já tendo uma ideia construída do que era uma escola ou como, enquanto formação de ser uma educadora progressista deveria criar minhas aulas. Percebi como sujeita inacabada que cada escola seria uma porque quem a faz são as pessoas que nela estão (educadoras, educandos, merendeiras, porteiros etc.). Sendo assim cada escola seria uma a conhecer, sem

formulas poderia escutá-la e escutar as pessoas que as fazem para juntos construir a escola na qual gostaríamos de ser e estar.

No mesmo dia em que eu estava refletindo sobre tudo isso, a turma estava totalmente eufórica, a professora titular não sabia o que fazer e me perguntou: você quer dar aula? Eu respondi que sim e logo quis pensar sobre *o que era a escola* (?), juntamente com aqueles e aquelas que a fazem.

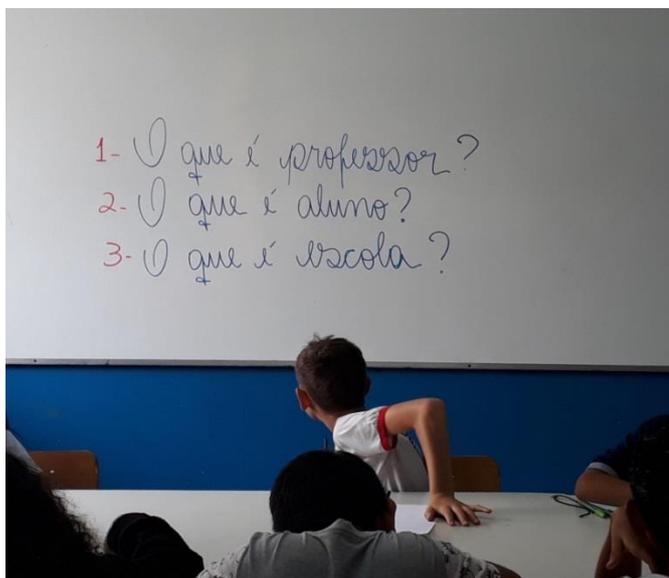


Imagem 2: Perguntas feitas no quadro. Foto: Isadora Lima.

Enquanto eles e elas ainda estavam dispersos coloquei no quadro três perguntas: *O que é professor? O que é aluno? O que é escola?* Automaticamente percebi que alguns já olhavam para aquelas perguntas um pouco espantados e diziam: *Ué, eu não sei* ou *O que é isso? Vale nota?* Expliquei que daria uma folha para cada um e que a intenção das perguntas seria apenas pensar sobre, que não valeria nota e que era livre para responder sobre, podendo ser através de um desenho, de um improviso ou da escrita... Como eles preferirem.

De repente sem “mandar” (enquanto educadora ética não me cabe essa função), percebi todas as crianças sentadas numa única mesa pensando sobre aquelas perguntas. A professora me disse: *Nossa! Você os fez ficarem quietos!* Eu respondi: *Não estão quietos, estão pensando.* Algumas crianças pensavam com outras a

respeito, outras pensavam sozinhas, outras desenhavam e outras copiavam todas as perguntas novamente no papel mesmo eu dizendo que não era necessário. Até que começaram a me devolverem os papéis, o tempo da aula já estava acabando.

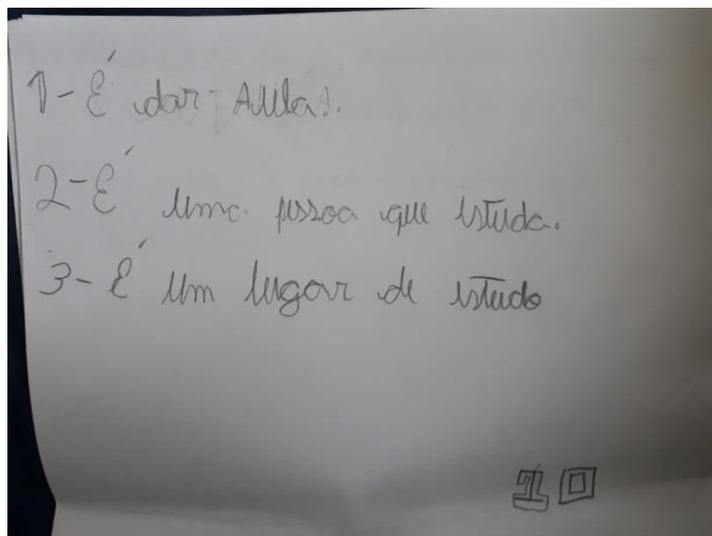


Imagem 3: Resposta de uma criança (anonimato). Foto: Isadora Lima.

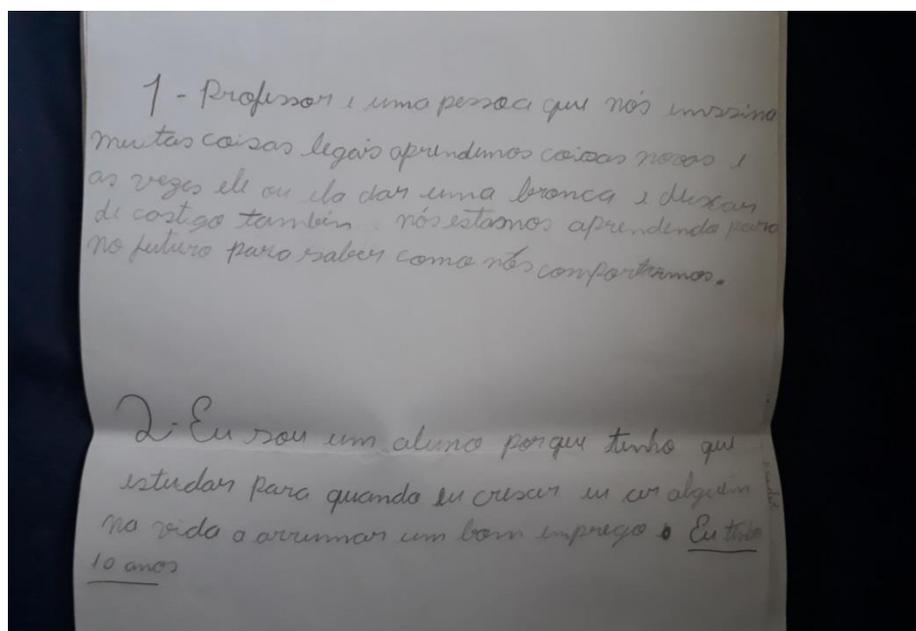


Imagem 4: Resposta de uma criança (anonimato). Foto: Isadora Lima.

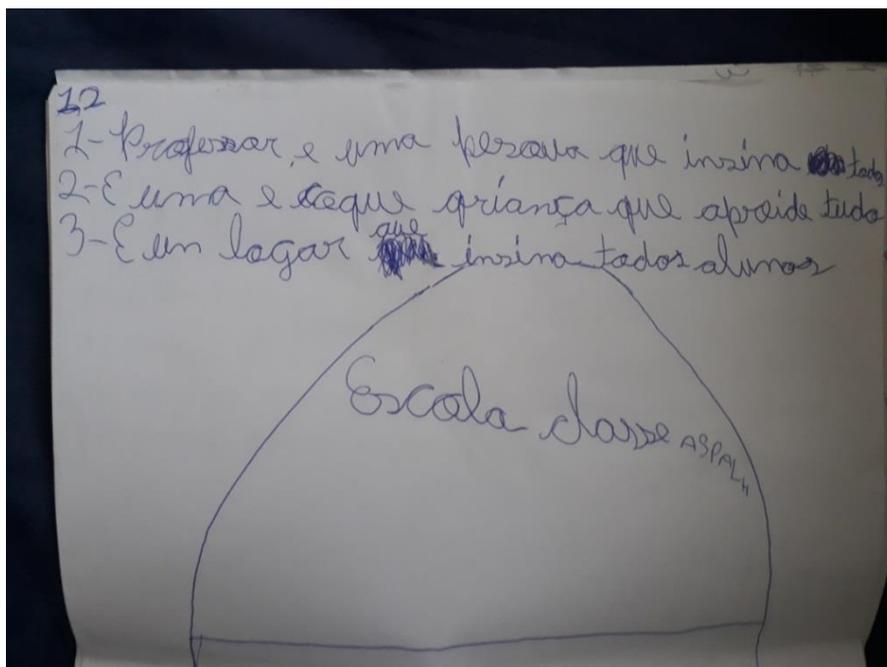


Imagem 5: Resposta de uma criança (anonimato). Foto: Isadora Lima.

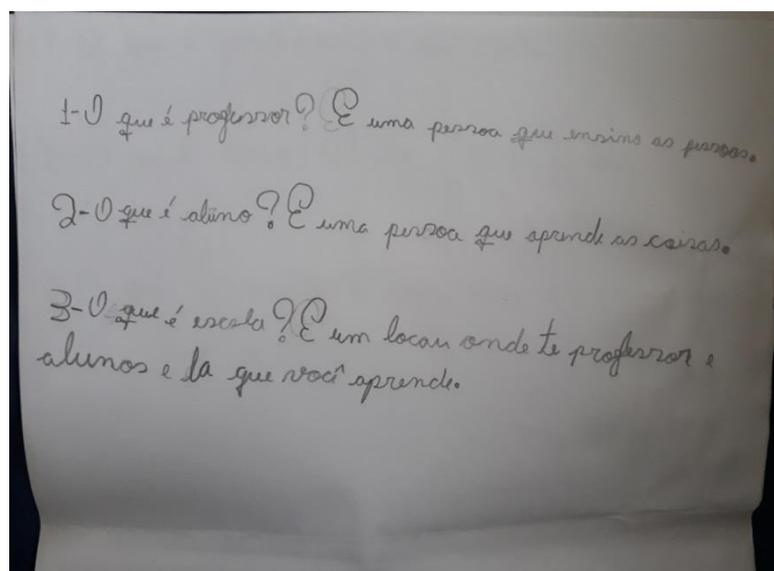


Imagem 6: Resposta de uma criança (anonimato). Foto: Isadora Lima.

A maioria das respostas falava que professor é o que ensina, aluno é o que aprende e escola é o local onde essa relação acontece. Crianças na primeira fase do ensino fundamental já haviam sido construídas nesse pensamento vertical de uma educação em que o professor é o dono do conhecimento e o aluno é a tabula rasa que o recebe numa espécie de transferência. Outras respostas viam a escola como um meio de acender socialmente, podendo através dos estudos ajudarem a família e

ter um bom emprego quando adultos, ideia inicial do texto que relaciona a racionalidade neoliberal da escola relacionada ao trabalho. Alguns simplesmente não sabiam o que era.

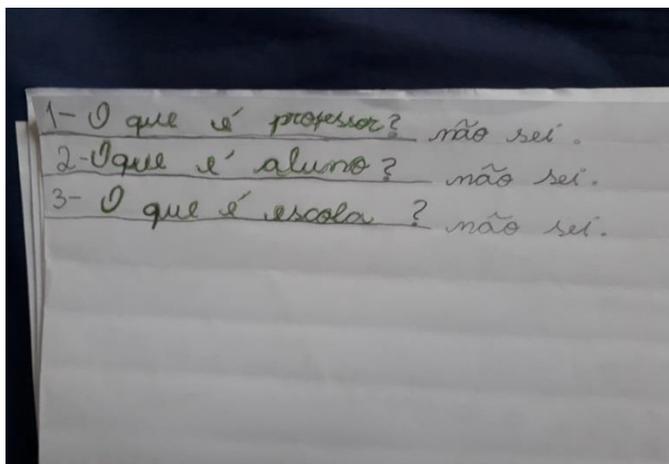


Imagem 7: Resposta de uma criança (anonimato). Foto: Isadora Lima.

Conclusão

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. De fato, formar é muito mais do que puramente treinar! Ensinar exige responsabilidade ética e compromisso com os interesses humanos. A ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro, quer nos roubar o direito de sermos e fazermos parte da história, história que também é inacabada e não determinada.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.12)

Nós educadores e educadoras somos seres formados e em formação, possuímos nossas identidades, frutos de nossas escolhas pedagógicas. Nós educandos e educandas possuímos nossas bagagens, frutos de nossas formações (em construção) de sujeitos históricos-sociais. Freire (1996, p.28) diz "Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe", o meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha e estimula junto com os educandos o direito de comparar, de escolher, de romper e de decidir.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? "Lavar as mãos" em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p.42 e 43)

Através das possibilidades que encontrei e encontro numa pedagogia da autonomia juntamente com a pedagogia teatral acredito na radicalidade da esperança e na educação como um ato de intervenção no mundo. Os jogos teatrais podem contribuir para diminuir individualismos e competições. A autonomia e o teatro, enquanto comportamento e linguagem são aliados educativos que podem

levar, seguramente, a uma sociedade de indivíduos mais conscientes, propensos a escutar e a não se omitir.

O que importa, não é a repetição mecânica do gesto, da fala, dos comportamentos, dos pensamentos, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, das relações que se constroem, da insegurança a ser superada pela segurança e pelo afeto. Sendo a educação capaz de formar singularidades para o coletivo e não o coletivo para singularidades.

REFERÊNCIAS

- DARDOT, P. LAVAL C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad, Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOUDELA, Ingrid. **A nova proposta de ensino do teatro**. Sala Preta, v.2, 233-239, São Paulo, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In:_____. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- MACHADO, Marina. **A criança é performer**. Educação & Realidade, 35(2): 115-137, 2010.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – Saberes da docência e Identidade docente do Professor**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. V.22, n. 2. P.72-89, jul./dez. 1996.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O pós-dramático e a pedagogia teatral**. In GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (orgs). *O pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In. Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis / RJ: Vozes, 1994.