



# Design Anthropology e a construção do diálogo sobre gênero em uma escola de ensino médio

*Design Anthropology and construction of gender dialogue in a high school*

DOMINICI, M. A.; Designer – UFMA; Especialista em Arte-Educação – UVA; Pós-graduando em Artes Cênicas; e-mail: dominicimarcos2@gmail.com .

MAIA, A. M. S. S.; Mestranda em Design - UFMA; e-mail: [alessandra.maria@discente.ufma.br](mailto:alessandra.maria@discente.ufma.br) .

MAIA, D. O.; Especialista em Design Gráfico – UFMA; Bacharel em Segurança Pública – Bombeiro Militar – UEMA; e-mail: [danteomaia@yahoo.com.br](mailto:danteomaia@yahoo.com.br) .

NORONHA, R. G.; Designer – Doutora em Antropologia – PPCIS-UERJ; Professora adjunta da UFMA; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Design – UFMA; líder do NIDA – Núcleo de pesquisas em inovação, design e antropologia (CNPq); e-mail: [raquel.noronha@ufma.br](mailto:raquel.noronha@ufma.br) .

## Resumo:

Este artigo apresenta a perspectiva de um experimento em *Design Anthropology* na escola, demonstrando como os processos colaborativos e de construção coletiva a partir das narrativas da comunidade escolar na busca de diálogos sobre gênero e sobre diferenças em uma escola do ensino médio contribuíram para a turma de estudantes participantes de um projeto de teatro. Por meio de práticas de correspondência e atencionalidade e da construção de peças de teatro, nas quais as decisões eram definidas colaborativamente, houve espaço para a dissidência, o conflito e para a construção de novos pontos de vista sobre as identidades de gênero dos estudantes. Ademais, traz os aspectos que relacionam a pedagogia de projetos e o *Design Anthropology*, o teatro e a melhora da autoestima e do rendimento dos estudantes.

## palavras-chave:

*Design Anthropology; gênero; educação; teatro; práticas de correspondência.*

## Abstract:

This article presents the perspective of an experiment in Design Anthropology in school, demonstrating how collaborative processes and collective construction from school community's narratives searching dialogues about gender and differences contributed to students that participated of theater project. Through practices of correspondence and attention and theater performances where the functions and decisions were collaboratively decided, there was place for dissent, conflict and construction of new view points about gender identities of the participants, students. In addition, it brings aspects that relate project pedagogy and Design Anthropology, the theater and the improvement of student's self-esteem and school performance.

## Keywords:

*Design Anthropology; gender; education; theater; correspondence practices.*



## 1. Introdução

Este estudo apresenta um processo educacional baseado na atencionalidade e na construção coletiva do conhecimento. O antropólogo britânico Tim Ingold, baseado em suas reflexões sobre o pedagogo John Dewey, afirma que “educação significa, em seu sentido mais amplo, a continuidade social da vida” (Ingold, 2020, p.13). O autor defende a experiência vivencial e a atencionalidade como elementos constitutivos de uma educação que se distancia, cada vez mais, de um processo de transmissão.

Ingold considera que ao invés de assumir que “as pessoas apliquem os seus conhecimentos na prática, estaríamos mais inclinados a dizer que elas conhecem por meio da sua prática” (Ingold, 2011, p.234). Deste modo, antes de ser copiado, o conhecimento está sempre em construção e “é produto sempre emergente de um processo complexo. Não é tanto replicado, quando reproduzido” (op.cit).

Assim, a pesquisa em epígrafe apresenta o trabalho de uma equipe multidisciplinar (uma pedagoga e acadêmica de Direito à época, um bombeiro militar com formação em Design, um bombeiro militar com formação em Direito e Psicologia e um docente no campo do Design) em uma escola estadual na cidade de São Luís-MA, aqui analisado a partir dos conceitos em *Design Anthropology* (DA), buscando a valorização das experiências individuais potencializadas pelo grupo.

Apresentamos as condições e relações intersubjetivas que proporcionaram tal encontro: entre um ambiente, entre desejos de mudança e a provocação de reflexão sobre um tema urgente, como a igualdade de gênero entre estudantes de uma escola pública brasileira. Ingold afirma que na produção de conhecimento de base classificatória, todos os elementos são encaixados e organizados independentemente de seu contexto de produção e alienados das relações que os produziram. Por outro lado, quando se conta uma história, o amálgama da narrativa dá corpo e se constitui como parte do próprio conhecimento. “Portanto, histórias sempre, e inevitavelmente, reúnem o que as classificações separam” (Ingold, 2011, p.236).

Por meio de práticas do teatro e das correspondências em campo, a vivência dos participantes – pesquisadores, docentes e discentes – exploraram as discussões sobre igualdade de gênero. Tais práticas buscam um olhar aproximado da prática cotidiana sobre como “deve ser” o trabalho da equipe escolar para planejar e desenvolver propostas de atividades com ênfase no respeito às diferenças. A questão do ‘dever ser’ e do que se quer imaginar para o futuro é presente na educação e na legislação educacional, momento de justaposição entre as áreas de Educação, Design e Direito, pois as leis garantem a educação inclusiva, a igualdade de gênero, o respeito às diferenças, mas o cotidiano revela práticas excludentes. A escola básica insere a pauta do gênero e das diferenças no seu calendário anual de projetos pedagógicos, mas ainda precisa avançar no sentido de que parcela da comunidade escolar com pensamento conservador teme dialogar sobre esta temática, considerando-a, ainda, um tabu.

O projeto político pedagógico das escolas trata sobre questões relacionadas às diferenças, mas de forma tímida ainda fazendo referência às ditas minorias, que na realidade são majorias. A sociedade com o pensamento de tratar as diferenças com vistas à igualdade, por vezes ignora as individualidades e diferenças e não consegue atingir os objetivos propostos. Louro (2015) ressalta que assim como a sexualidade, a identidade de gênero faz parte de uma construção do indivíduo, passando por transformações de forma histórica, mas que ainda no ambiente de escolarização observa-se uma espécie de regulação e censura dos gêneros, numa tentativa de manutenção de uma pretensa padronização e reprodução de uma sociedade patriarcal, reforçando o caráter frágil do feminino, a força do masculino e a negação de todo tipo de afastamento destas duas polaridades.

Deste modo, este experimento de DA caracteriza-se pela necessidade de se entender, mapear e praticar as tomadas de decisões sobre aquilo que é “preciso planejar” e a desconstrução de processos de ensino e aprendizagem, trazendo o “conhecimento narrativo” (Ingold, 2011) dos envolvidos cotidianamente nos diálogos concernentes às políticas públicas de inclusão e igualdade de gênero, os estudantes da escola pública na qual se desenvolveu esta ação.



Trazemos, então, algumas considerações sobre os processos participativos e de imaginação de futuros que envolvem a encenação e a participação, considerando-se a pergunta: “quais as contribuições do DA para a educação de gênero e a convivência com as diferenças na comunidade escolar em uma escola de ensino médio em São Luís-MA?”.

## **2. Pedagogia de projetos e construção coletiva**

É uma constante nas escolas o diálogo sobre a busca por formas de trabalhar os conteúdos de modo a prender a atenção dos estudantes. É preocupação da equipe gestora, da equipe de professores e até dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes. A equipe escolar busca por inovações e deve ter como cerne do seu trabalho o estudante e o processo de ensino-aprendizagem, afinal sua função primeira é a aprendizagem. Sendo assim, é preciso investigar novas possibilidades de ensino, tecnologias, metodologias que possam ser atrativas para a comunidade estudantil. Giancaterino (2010) sobre o estabelecimento de metas, no projeto pedagógico escolar, orienta que se deve definir e caracterizar as ações considerando o processo decisório a partir de um trabalho integrado e considerando as vivências dos indivíduos que convivem na comunidade escolar.

A busca por metodologias diferenciadas é um requisito para a promoção da educação inclusiva, visto que se refere até mesmo ao modo de fazer coisas que poderiam parecer simples como a elaboração e aplicação de avaliações, mas que a partir de um olhar e de um fazer humanizado, pode transformar a maneira como os alunos as vivenciam, deixando de ser percebidas como um momento desconfortável ou até mesmo de castigo e passando a ser vistas como devem ser as avaliações: momentos também de aprendizagem.

A pedagogia de projetos na educação deve contemplar o trabalho conjunto de toda a equipe escolar e até de áreas aparentemente desconexas, como no caso de escolas que trabalham com interação entre disciplinas que parecem não se comunicar, como música e matemática, ou que sejam distantes do dia-a-dia escolar, como música, teatro. Sobre interdisciplinaridade e tecnologias educacionais, Japiassu e Marcondes (1993, p. 136) explicam que o trabalho educacional permeado por interações disciplinares possibilita à comunidade escolar a contextualização dos conteúdos trabalhados, além de humanizar as relações na instituição escolar, reduzindo inclusive a evasão escolar.

A interdisciplinaridade traz a possibilidade de relacionar as disciplinas escolares, assim como do diálogo entre o Design e a Educação, na busca por momentos de reflexões e ações coletivas para superar problemas escolares, como ocorreu na escola. Nessa perspectiva, o conhecimento tácito e a experiência de vida dos estudantes, dos docentes e pesquisadores do projeto só pode ser construído e, portanto, compartilhado, através da prática e é dessa maneira que pretendemos acolhe-lo na presente pesquisa.

Tal reflexão aproxima-se da crítica de Paulo Freire (2020) à “educação bancária”, aquela modalidade na qual o conhecimento é depositado no discente. Ao contrário, pleiteia a “do-discência”, fluxo contínuo do entrelaçamento das experiências e vivências que envolvem o que precisa ser ensinado, com relação ao currículo escolar, com aquilo que é vivenciado, pelos docentes e discentes em suas vidas.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 2020, p.16).



No encontro desses saberes, os quais não são estáticos, histórias são contadas e geram novas histórias. Assim, contar uma história é relacionar-se, trazer à vida coisas já passadas, como tecer uma malha, indo de ponto a ponto, de fio a fio. É nesse movimento que o conhecimento é gerado, segundo Ingold (2011).

### **3. Correspondências, experimentos e o planejamento da ação escolar: percurso metodológico e contextualização**

Ingold (2018) afirma que o design é mais do que um campo do saber, mas uma forma atencional, experimental e especulativa de se vivenciar o mundo. Deste modo, o percurso metodológico desta pesquisa contou com uma abordagem qualitativa e atencional, guiando-nos pelas práticas de correspondências. Para Ingold, o corresponder é norteado por alguns princípios, como o de *responsability* (Ingold, 2020, p.27): um trocadilho entre responsabilidade e a habilidade responsiva para com aquele a quem dedicamos atenção.

Deste modo, este artigo narra as etapas e acontecimentos, a partir da vivência no ambiente escolar. Observou-se na escola, a partir dos dados levantados no Conselho de Classe do ano anterior e do primeiro bimestre, que os estudantes, adolescentes do ensino médio da educação básica, apresentavam inúmeras dificuldades, situações de alta evasão escolar, baixo rendimento, muitos se auto mutilavam, fazendo cortes nos braços. Identificamos casos de estudantes que, em depressão, pensavam até em suicídio; de estudantes que sofriam *bullying* por conta de não se sentirem incluídos e nem representados, situações envolvendo identificação de gênero e conflitos familiares, assim como problemas de casa que eram evidenciados na escola.

A desconstrução das polarizações perpassa por diálogo e por vivências que demonstrem a importância do reconhecimento e da construção das identidades, sendo um fator primordial para a formação educacional, social, emocional dos indivíduos que refletirão em suas possibilidades futuras. Assim, a situação mobilizou a atenção dos gestores que, além de convocar as famílias, sugeriram encaminhamentos a psicólogos, atividades com o colegiado escolar, palestras, diálogos com o Conselho Tutelar, entre outras ações. Neste contexto crítico, os pesquisadores iniciaram uma ação que pudesse envolver estes estudantes, desde a sua concepção, com a sua participação no processo de desenvolvimento do projeto educacional, através da observação participante, reunindo-se em correspondência, demonstrando o propósito, a dinâmica e o potencial educacional por meio das práticas de correspondências (Ingold, 2016).

A observação participante foi escolhida por proporcionar ação participativa do pesquisador em parte das ações observadas (SANTOS, 2018). No contexto de participação ativa o pesquisador consegue fazer uma imersão no campo de pesquisa estabelecendo relações de afinidade com os participantes, posto que a formação de vínculos, consigo e com o outro, forma base sólida para o “desenvolvimento da inteligência afetiva”, considerando a função mediadora dos educadores (CAVALCANTE, 2016).

No campo do design, vimos pensando as práticas de correspondência como um experimento. Mas não o experimento da Ciência Positivista, como argumentam Bezerra e Noronha (2021). No âmbito do DA, a improvisação é um princípio importante, que para Ingold (2011), é a possibilidade de continuarmos caminhando, guiados por nossas experiências e pelos encontros que surgem no caminhar. Neste sentido, o teatro e as possibilidades de improvisações são oportunidades de vivências para os estudantes, relacionando-se intrinsecamente com os eventos criativos propostos por Halse (2013).

Para Binder e Redström (2006), a pesquisa em design adquire um caráter experimental quando ela é baseada na formulação de um plano de design que irá estruturar a realização de experimentos e intervenções de design. Os autores comentam que o plano aponta o caminho que a pesquisa deve seguir, como um processo aberto, uma afirmação inicial sujeita a alterações.

Pensar a participação e a autonomia no processo educacional como um experimento de design inclui uma ação reflexiva de afetar e ser afetado, uma das características das práticas de correspondências.





Nesse âmbito, os papéis de docente e discentes se alternam e borram as fronteiras das hierarquias tradicionais. O plano da equipe, era desenvolver um projeto envolvendo um grupo pequeno de estudantes, com vistas à socialização, debates sobre diferenças, diálogos sobre gênero para que este grupo comunicasse estas mensagens informalmente em suas classes de forma sutil.

A primeira etapa envolveu identificação das situações-problema com as possibilidades de soluções através da escuta da comunidade escolar; a segunda etapa compreendeu a escrita do projeto, com um mini edital para inscrições dos estudantes interessados, com autorização dos seus responsáveis, ainda; na terceira etapa houve a definição das peças e os papéis de cada estudante com definições de prazos de ensaio e reuniões de acordo com o cronograma do projeto e das apresentações com suas respectivas datas contando com a divulgação dos eventos, gerenciamento da disponibilidade de convites de acordo com o quantitativo de público estimado, planilha de custos para cenografia, maquiagem e vestuário; a quarta etapa envolveu as apresentações testes tendo como público responsáveis, setor pedagógico da escola, direção, a quinta etapa foi marcada pela culminância das atividades e apresentações; na sexta etapa realizou-se a avaliação, com identificação dos aspectos positivos e dos aspectos que demandavam adaptações e dos erros para realização dos ajustes necessários no decorrer das próximas apresentações. Após a sexta etapa tornaram-se cíclicos estes momentos.

A primeira e a segunda etapas ocorreram no início do segundo bimestre, a terceira etapa, com definição de peças e papéis se deu ao final do segundo bimestre, a quarta etapa ocorreu entre o final do segundo bimestre e o início do terceiro bimestre após as férias escolares de julho. Em seguida, a quinta e a sexta etapa foram realizadas do terceiro bimestre ao quarto bimestre. Cada uma dessas etapas envolveu a comunidade escolar na proposta que tinha como eixo norteador a sinergia entre design e antropologia, dentro da perspectiva de eventos criativos propostos por Halse (2013).

Importante ressaltar o elemento improvisado que faz parte do teatro, relacionando-o diretamente com Gatt e Ingold (2013) quando mencionam o caráter impulsionador da incerteza durante o processo de criação e quando abordam sobre pessoas e as relações que são construídas entre elas que só podem ter continuidade e perdurar no tempo real, assim, o processo de planejamento possibilitou o pensar e o fazer de forma concomitante, continuada, unida e reunida. Para Ingold (2012) o improvisado não se conecta com eventos passados, mas parte de uma busca por situações que se desenrolam seguindo maneiras distintas das já vivenciadas.

Para Ingold (2012), os contextos envolvem fluxos de materiais, assim as relações no teatro transpõem os limites das relações humanas, contemplando igualmente as relações entre pessoas, coisas, cenários, música, emoções, etc. Como estratégia de análise, abordaremos no item a seguir os momentos de encontro, as decisões e os resultados obtidos, entretecendo com as reflexões teóricas e debates pertinentes a uma abordagem de DA.

#### **4. Narrativas e debates**

A equipe escolar pensou em como desenvolver um projeto pedagógico com vistas a estimular os estudantes e combater depressão, ansiedade, melhorar a autoestima, estreitar os laços com a família e envolver as famílias e a comunidade escolar. Havia queixas, entre as quais as narradas nesta fala do professor sobre estes dois estudantes: “Tentativa de suicídio. Ela fez teatro um bom tempo comigo. No meu grupo de teatro”; “Deu muito trabalho pra coordenação. Um dos alunos mais difíceis”.

Convidou-se um designer e professor de arte e teatro para uma reunião, para fazer parte da equipe escolar. Houve um encontro de ideias e pontos de vista sobre o mesmo fenômeno, que apesar de se manifestar de diferentes formas, resultava em dificuldades dos estudantes para continuar seu processo de desenvolvimento, nas relações de trabalho, familiares, afetivas, acadêmicas, emocionais, sociais, etc.

E o questionamento da equipe era como o ensino da arte e do teatro formariam um bom alicerce para esta construção que, até então, se encontrava bem próximo de ruir. Neste momento, o docente com



formação em Design explicou as possibilidades através da vivência do teatro na escola que poderiam ser oferecidas aos estudantes, afastando-se momentaneamente do rigor curricular – referindo-se especialmente à divisão clássica das disciplinas nos horários escolares – e adentrar em um universo, no âmbito da disciplina arte, mais especificamente o teatro, conhecendo mais sobre cenografia, interpretação, iluminação, gestão de tempo, gestão de pessoas, gestão emocional, maquiagem, figurinos, etc.

Desta reunião, surgiu a ideia de uma atividade que envolvesse o teatro: as aulas de teatro incorporariam o currículo da escola como atividades extraclasse, trazendo os processos do DA para o planejamento escolar em um projeto / processo – pedagógico – colaborativo, com observação participante do docente, envolvendo os discentes não apenas nos diálogos, mas nas decisões acerca das etapas do projeto, pois de acordo com Halse (2013) o objeto do design está em construção no momento da prática do design, bem como desde seu planejamento.

Para Ingold (2015), o conhecimento a partir de narrativas não tem hierarquia, muito ao contrário, sendo em malha, possui correspondência, assim como os conceitos de globo terrestre e árvore genealógica são complementares ao demonstrar a localização espacial /temporal de lugares e pessoas. Assim se deu o processo de construção de novos saberes em teatro no ambiente escolar, professor e estudantes tiveram oportunidade de conceber um projeto único, tecido na malha do conhecimento produzido por ambos. Cada um dos participantes da equipe multidisciplinar apontava os aspectos e situações que precisavam de um olhar mais atento e coletivamente concluiu-se que realmente o trabalho atencional e participativo poderia contribuir para o que se estimava.

No entanto, os principais atores do processo educativo, os estudantes, precisavam participar do processo de construção das possibilidades de atividades propostas. Professor e estudantes reuniram-se, ensaios foram agendados no turno da manhã (os estudantes cursavam o ensino médio no turno vespertino) e começaram. O professor inicialmente reuniu os estudantes e a intenção deste momento era conhecer cada um deles, um pouco de suas histórias, suas maiores dificuldades e suas maiores anseios.

Houve definição das primeiras funções de acordo com as aptidões e a vontade dos jovens, aqueles que tinham familiaridade com artes manuais e desenhos, trabalhariam com cenários, os que tinham habilidades com maquiagem ficariam com o setor de maquiagem e figurino, os que tinham afinidade com música iriam pra sonoplastia e assim por diante, até que foram preenchidas as necessidades por todos os participantes do projeto, envolvendo os estudantes em todos os processos, pois desde o princípio todas as vagas foram completadas, além do cadastro reserva, pois a sala de ensaio não comportava mais do que 40 estudantes.

Este aspecto das definições dos papéis de cada um, seguindo as práticas de correspondências, direcionou-se ao reconhecimento da experiência de vida e habilidades dos “praticantes habilidosos”, o que reforça o princípio do hábito (Ingold, 2018, p. 20) para Ingold: este é formado em nossa habilidade de acompanhar o decorrer do contato com o mundo. Em nossas experiências forjamos nossas práticas e as “praticamos” em um prolongamento de nossa atenção para com àqueles que nos “esperam” em nossas habilidades.

Mas os ensaios não eram apenas momentos técnicos. Professor e estudantes reuniam-se em círculo e debatiam as temáticas retratadas nas peças. Os estudantes tinham espaço pra fazer proposições e sugestões, que eram acolhidas pelo professor. O coordenador do projeto, o professor, definia junto aos estudantes sobre os atores que interpretariam os personagens em cada peça. Assim, todos também tiveram oportunidade de atuar e se apresentar. E desta forma, de acordo com as peças iam mudando as funções até que todos passassem por todas as funções conhecendo sobre encenação, cenografia, interpretação, iluminação, maquiagem, figurinos, direção, ou seja, aprendendo acerca do funcionamento do teatro.

O que seriam atividades de teatro, envolvendo expressões corporais e representações em apenas em aulas e pequenas apresentações no pátio da escola se transformou em um projeto mais estruturado, no



âmbito da encenação teatral, com resultados percebidos no cotidiano da escola e nas interações das famílias, como neste caso: “A mãe foi lá me agradecer pela melhora de comportamento dela (estudante), assim como melhoras nas relações sociais, atitudes e melhora no estado de depressão dela”.

E a escola ganhou a Companhia de Teatro “100 talentos”, que tinha agenda de ensaios semanais, um grupo coeso, participação em duas edições consecutivas FEMATE – Festival Maranhense de Teatro Estudantil – e apresentações memoráveis dignas de uma companhia de teatro profissional: “Entre a missa e o Almoço”, de Artur Azevedo, “Casa da Mãe Joana”, de Elvies Franco e “As 3 noivas” no Espetáculo Narrativas, surpreendendo a plateia, que extasiada assistia a um *flashback* incrível – no sentido de ser realmente difícil de acreditar no que se assistia de tão maravilhoso – com retorno de cena ao vivo que parecia edição de filme; “Via Sacra” de Henry Gheon, que não tratava sobre religiosidade, mas de veemente crítica social, incluindo o debate necessário sobre vulnerabilidade da mulher; “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna.

Ressalta-se que tivemos apresentações nas quais personagens femininos foram interpretados por meninos, assim como apresentações nas quais meninas interpretaram personagens masculinos, momento em que se discutiu sobre gênero e as relações respeitadas que precisam existir na sociedade, não só entre os gêneros feminino e masculino, mas entre os diferentes gêneros com os quais uma pessoa pode se identificar. Um dos estudantes “Ganhou prêmio de melhor ator no festival”. Estas mudanças de papéis originaram-se do diálogo inicial sobre a necessidade de propor possíveis soluções para as situações envolvendo preconceito e *bullying*, refletindo um desejo dos próprios estudantes, tendo sido expressado nas rodas de conversa e nas pesquisas de interesse que envolveram o processo de elaboração e implementação do Projeto Pedagógico vigente na escola à época do projeto, dialogando tal prática com Halse (2013), que propôs a criação de cenários colaborativos para aproximar os participantes aos materiais de campo, com a necessidade, no DA, do envolvimento de processos criativos para proporcionar transformações necessárias no sentido de uma educação de gênero e de convivência com as diferenças.

Tais escolhas por mudanças geraram debate no ambiente escolar, tendo em vista que havia os que compreenderam as inversões de papéis como parte do processo criativo e gerador de um processo de abertura para o diálogo pertinente sobre respeito às diferenças e os que se demonstraram avessos às trocas de papéis, estranhando, buscando a direção para reclamar como se estivesse denunciando algo que estaria sendo trabalhado de forma errada e proibida, demonstrando a nocividade do preconceito na formação da cidadania. O ambiente escolar precisa fomentar o debate sobre educação de gênero, trazendo discussões necessárias, como bem ensina bell hooks (hooks, 2021) – destaca-se aqui a escrita das iniciais do nome da autora, respeitando-se neste texto a sua vontade e seu posicionamento de buscar uma valorização da obra e não da autoria – quando aborda que educadores democráticos devem buscar estratégias que enfraqueçam as estruturas de dominação.

Como no caso do projeto de teatro que deu publicidade a situações de gênero que eram discutidas de forma tímida, como se estivessem erradas ou fossem inadequadas, assim como buscou trazer à tona as ocorrências envolvendo desrespeito às diferenças individuais que adentravam a sala da direção, trazendo ao dia-a-dia escolar questões sobre como fazer a escola ser realmente de e para todos e de e para cada um e o que fazer para conseguir efetivar estas necessidades. A hierarquização dos gêneros é uma discussão que merece espaço nos ambientes escolares, visto que a escola é uma reprodutora da sociedade, de acordo com a pedagogia crítico-social, vertente pedagógica que aborda questões sociais à luz de questionamentos sobre os contextos vivenciados por educadores e educandos.

Assim, segundo Halse (2013), o artefato social que se deseja prototipar / construir pode ser o comportamento das pessoas, demonstrando como a reflexão pode ser uma prática desenvolvida pela coletividade, gerando as projeções de ‘possíveis futuros’.

Como resultados: a Companhia “100 talentos” recebeu premiações expressivas nos palcos da FEMATE e, especialmente, em forma de futuros que foram construídos a partir das possibilidades criadas coletivamente nos ensaios e aulas de teatro, como nos possíveis futuros dos estudantes a partir das



narrativas: “Usou a oficina de teatro como ponte pra estágio na vale de jovem aprendiz, e agora foi efetivada lá”; “Ainda na escola, ela pediu que eu fizesse uma carta de recomendação, falando do trabalho dela no grupo de teatro - inclusive do aspecto social das atividades do teatro, que permitiu que pudesse ir aos EUA, e passasse dois meses por lá, fazendo intercâmbio da língua inglesa. No ano seguinte, ela volta a me pedir novamente ajuda, com uma carta de recomendação, pleiteando uma vaga, em um curso de artes visuais, em uma faculdade nos EUA. Depois de fazer nova carta de recomendação, ela passa, foi chamada, e agora está fazendo cota – vaquinha pela *internet*, pra comprar a passagem, e ir pra lá. Faculdade, estadia, alimentação em um Campus. Tudo custeado por lá”; “Passou na UEMA pra veterinária”.

A cada ano que os estudantes concluíam o ensino médio novas vagas para participar do Projeto de Teatro abriam e logo eram ocupadas; o projeto durante o período em que esteve vigente na escola foi o que mais teve adesão dos estudantes. Ao conhecer mais sobre cada um dos elementos necessários à criação de uma apresentação – peça, espetáculo – os estudantes além de fazerem um movimento de internalização a partir de suas leituras sobre os personagens lidaram com as responsabilidades para consigo e para com o outro, posto que o processo faz parte de um todo, complexo, com diversas funções definidas, por exemplo, aquele estudante que em uma esquete seria ator, no espetáculo estaria envolvido com os trabalhos do cenário.

A Companhia de Teatro “100 talentos” está atualmente com as atividades paradas, o projeto durou apenas três anos, mas o trabalho teve resultados expressivos no desenvolvimento cognitivo, corporal e social dos estudantes que participaram da Companhia “100 talentos”, conforme observou-se nas falas sobre a situação atual de alguns dos estudantes e almeja-se que os resultados alcançados possam motivar as escolas a buscar soluções para as dificuldades cotidianas replicando este projeto.

## **5. Considerações finais**

O trabalho envolvendo DA e educação revelou-se promissor, visto que as ações repercutiram positivamente em toda a comunidade escolar. Gerou estímulos para a consciência cidadã com foco no respeito às diferenças, na motivação, e no sentimento de pertencer a um grupo, envolvendo a comunidade escolar no diálogo sobre educação de gênero e para o respeito às diferenças. Os jovens tiveram a oportunidade de vivenciar e aprender sobre diferenças, nos estudos de consciência corporal, nas rodas de conversa, momentos de estudo dos textos, momentos de interação com os colegas debatendo sobre questões sociais e de gênero, respeitando estas diferenças, ao mesmo tempo que, orgulhando-se delas e compartilhando suas aquisições de conhecimentos com os demais professores.

Com o desenvolvimento dos trabalhos observou-se que os estudantes de quem mais se tinha queixas – dos professores e das famílias –, que apresentavam “mau comportamento”, que estavam fechados imersos em um mundo particular, que apresentavam depressão, que estavam se envolvendo nas drogas, que pensavam em suicídio, apresentavam novo ânimo com a possibilidade de novas formas de expressão que antes de conhecerem o teatro eram desconhecidas. As trocas de ideias, experiências e a percepção de como o olhar do outro lhe afeta e como seu olhar afeta o outro gerou evolução a partir dos processos do DA e proporcionou mais do que o esperado, revelou grandes talentos e trouxe novas e até então não percebidas possibilidades para o grupo de jovens que participava da Companhia de Teatro.

## **Referências bibliográficas**

- BINDER, T.; RESDTRÖM, J. Exemplary design research. In: **Design Research Society**, Lisbon, p.1-13, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 143p.





GATT, C; INGOLD, T. From Description to Correspondence: Anthropology in Real Time. In: GUNN, W; OTTO, T; SMITH, R. C. (Ed.). **Design Anthropology: teory and practice**. London, New York: Bloomsbury, 2013.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

GUNN, W; OTTO, T; SMITH, R. C. (Ed.). **Design Anthropology: teory and practice**. London, New York: Bloomsbury, 2013.

HALSE, Joachim. Ethnografies of the possible. In: GUNN, Wendy; OTTO, Ton; SMITH, Rachel Charlotte (eds). **Design Anthropology: theory and practice**. London, New York: Bloomsbury, 2013.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Tradução: Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis: Editora Vozes, 2020, 124 p.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida à Zoy Anastassakis e Raquel Noronha**. Aberdeen, 2018. Não publicada.

\_\_\_\_\_. Chega de Etnografia! A educação da atenção como propósito da Antropologia. In: Educação. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Estar vivo**. Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 390p.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. P. 14-36.

NORONHA, Raquel; ABREU, Marcela. **Conter e contar: autonomia e autopoiesis entre mulheres, materiais e narrativas por meio do Design Anthropology**. Pensamentos em Design, Revista Online, Belo Horizonte, V. 1, N. 1, 2021.

RODRIGUES, P. P. B., NORONHA, R. G. Experiments in the design field – reflections about the research line Design: materials, processes and technologies, from the Post-Graduate Program in Design at UFMA. **DAT Journal**, 6(3), 2021, 262–281.

SANTOS, A. dos (Org.). Seleção do método de pesquisa: guia para pós-graduandos em design e áreas afins. Curitiba, PR: Editora Insight, 2018.