



e-ISSN: 2447-8180

DOI: 10.19180/2447-8180.v4n12020p25-38

Submetido em: 2 fev. 2020

Aceito em: 15 jun. 2020

Projeto Siminino enquanto espaço de formação de professores, investigação e experimentação de pedagogias libertadoras do Teatro

Siminino Project as a place to form teachers, investigate and experiment Theater pedagogies for liberation

Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

Atriz pela ETET Martins Penna, licenciada em Teatro e Mestranda em Ensino das Artes Cênicas pela Unirio. Professora de Artes e Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ - Brasil. E-mail: maria.carvalho@ifff.edu.br

Júlia Ribeiro da Silva

Tatuadora, atriz e Licencianda do Curso de Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ - Brasil. E-mail: juliarbsa@gmail.com

Vinícius Ferreira Carvalho

Dançarino e Licenciando do Curso de Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ - Brasil. E-mail: sqcmaria@gmail.com

Resumo

O presente trabalho analisa o projeto de extensão Siminino - Teatro para infância e juventude nos aspectos de sua inserção no ambiente escolar e dos impactos da participação no projeto formação dos bolsistas e voluntários. Sob a tese freireana da inexistência da imparcialidade, os autores investigam ainda a Pedagogia do Teatro experimentada durante as atividades do projeto enquanto potência libertadora baseada no diálogo entre corpos e espaços.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro. Formação de professores. Extensão universitária.

Abstract

The present work analyzes the extension project Siminino - Teatro for childhood and youth in the aspects of its insertion in the school environment and the impacts of the participation in the training project of scholars and volunteers. Under the Freirean thesis of the absence of impartiality, the authors also investigate the Theater Pedagogy experienced during the project's activities as a liberating power based on the dialogue between bodies and spaces.

Keywords: Theater pedagogy. Teacher training. University Extension.

Introdução

O presente trabalho analisa as atividades e impactos do projeto de extensão Siminino - Teatro para Infância e Juventude realizado desde 2018 no *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense. A partir de uma fundamentação teórica que propõe a compreensão da escola enquanto espaço disciplinar, propomos o trabalho extracurricular da linguagem teatral com alunos – em sua maioria alunos regulares dos cursos de ensino médio integrado da instituição – como uma possibilidade de rompimento com as lógicas de dominação através da resignificação da presença no espaço e das relações interpessoais. Avaliamos a seguir a participação dos licenciandos em Teatro do *campus* no projeto na condição de bolsistas e voluntários enquanto dimensão formativa, defendendo a tese da essencialidade da experimentação prática para um aproveitamento pleno de um curso de formação de professor. É na crença da extensão como espaço de diálogo e experimentação além de campo fértil que proporciona grande comprometimento da pesquisa com a realidade social que se funda toda argumentação que segue.

Desenvolvimento

O projeto

O projeto teve início com sua aprovação no edital nº 51/2018 da reitoria do IFFluminense. Nessa ocasião, iniciaram-se os projetos com duas bolsistas – Quêlen do Espírito Santo Silva e Thalía Cardozo Marques – e uma voluntária – Ana Carolina Vieira Petrucci Rangel –, que em poucos meses passou a receber bolsa pela Coordenação de extensão do *campus*.

Desde esse momento, inspirados na metodologia do projeto Teatro em Comunidades¹, passamos a realizar encontros semanais de orientação e planejamento das aulas para as duas turmas: infantil e juvenil, que se iniciaram em setembro do mesmo ano.

O projeto ganhou o codinome “Siminino” para divulgação ao público, tendo sido assumido oficialmente na versão do projeto de extensão “Siminino - Teatro para crianças e jovens” aprovado pelo edital vigente (edital nº 150/2019 da Reitoria do IFFluminense).

No início do ano letivo de 2019, a bolsista Ana Carolina foi substituída pela bolsista Tainá Carvalho Manhães Borges, e recebemos o voluntário Carlos Juliana Lages Neves. Em julho de 2019 foi lançado um edital de prorrogação apenas para voluntários e, além dos quatro que já atuavam, iniciaram no projeto os voluntários: Márcia Cenira Gomes da Silva Rodrigues, Vinícius Ferreira Carvalho, Aline Silva dos Santos Dias, Carolina Silveira da Silva, Júlia Ribeiro da Silva e Rodrigo Machado Campos da Silva.

Tão logo foram iniciadas as atividades, o projeto passou a ter imensa procura através de publicidade espontânea dos participantes.

Turma juvenil

Na pesquisa pela relação entre as aulas do projeto e a estrutura sociopolítica da escola, analisaremos as atividades de um dos grupos atendidos: a turma juvenil, por ser formada em sua maioria por alunos da instituição, fazendo com que a participação no projeto seja parte da construção da relação dos participantes com a escola.

A turma juvenil, hoje coordenada por Quêlen, Márcia Cenira e Júlia, foi preenchida em grande parte por alunos do ensino médio integrado da própria instituição, porém com o decorrer das aulas recebemos também alunos da licenciatura em Geografia do *campus* e de outras escolas de ensino médio da cidade. Muitos outros alunos do ensino médio integrado, que só podem cursar a disciplina de Artes no primeiro dos três anos de seu curso, demonstram interesse em participar como forma de dar continuidade ao trabalho iniciado na disciplina, porém apontam o acúmulo de disciplinas do ensino médio integrado e o deslocamento noturno como grandes impeditivos.

A turma apresenta um público flutuante, porém conta com seis participantes que frequentam as aulas desde o início do projeto; o número médio de participantes simultâneos varia de 10 a 15.

¹ Projeto Teatro em Comunidades - Redes de Teatro na Maré, no qual uma das autoras atuou como bolsista de extensão e de iniciação científica por três anos. Atualmente o projeto configura parte do Programa: O Programa de Extensão Teatro em Comunidades foi criado em 2011 no Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, coordenado pela profa. Dra. Marina Henriques Coutinho, integra ações nos três eixos de formação em nível superior: ensino acadêmico, extensão social e pesquisa institucional. O programa visa promover a produção de conhecimento em teatro, a prática artística e pedagógica, estimulada pelo encontro entre a Escola de Teatro (UNIRIO) e moradores da Maré. Sua ação principal é a atuação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro como orientadores de grupos formados por adolescentes e adultos em diferentes pontos do Complexo da Maré. Mais informações disponíveis em: <http://teatroemcomunidades.com.br/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Em dezembro de 2018, aconteceu no *campus* o Festival Cultural pela Educação Democrática, e os jovens da turma nos pediram que ensaiássemos algo para apresentar na ocasião. Foi a primeira apresentação do grupo, formada de esquetes sobre temas como violência contra a mulher e relação entre pais e filhos; contou com pouco tempo de ensaio, porém foi bastante importante para a consolidação do grupo e identificação de pontos a serem trabalhados.

Em dezembro de 2019, o grupo apresentou sua segunda montagem. Com dramaturgia própria, tematizou os sete pecados capitais a partir de uma pesquisa bastante aprofundada. Foi um trabalho mais amadurecido devido ao maior tempo de preparação, o que gerou bastante satisfação no grupo.

Teatro na escola

Podemos entender, segundo Foucault (*apud* CACIANO, 2012), a escola como um lugar de discurso da verdade e poder, um projeto idealizado que busca reproduzir um padrão de sociedade, padrão esse que consiste em um formato colonizador no qual existe uma política capitalista que cria condições para a exploração da mão de obra. Um esquema de favorecimento de uma pequena parcela da população às custas da exploração e dominação de outra parcela historicamente desfavorecida, ou seja, uma sociedade baseada em hierarquias, “sistemas circunscritos historicamente”, como define o autor, que moldam a sociedade e suas tendências de pensar, agir, sentir, se expressar e interagir com o contexto a nossa volta.

Percebemos então, ao longo da história da educação, tendências pedagógicas que têm como objetivo domesticar os corpos para o modo de vida capitalista, alienando-os das mentes e desincentivando a criticidade. A propriedade privada dos meios de produção e a briga de raça e classe montam um cenário no qual qualquer instituição que não se proponha ativamente ao contrário reproduz a lógica do poder, o padrão de conduta a ser seguido para se inserir no todo.

A partir daí procuramos implicar a conduta docente de responsabilidade no sentido de colaborar ou não com a manutenção do sistema de exploração de corpos e mentes. Relacionamos uma proposta de ensino que nas estruturas ainda se mostra refém de moldes que controlam os corpos com um formato de educação libertadora através da Arte. Como pode a escola ao mesmo tempo dominar os corpos e conseguir criar espaços para construção de identidade e uma relação de pertencimento com esse ambiente?

Se partirmos, com o autor Jorge Larrosa, da escola em seu nascedouro na Antiguidade clássica, poderemos entender um lado da moeda:

A palavra escola lembra-nos Rancière, vem de *scholé*, que se traduz para o latim como *otium*, ócio, e que nós poderíamos traduzir por ‘tempo livre’. A escola, portanto, separa dois tipos, duas formas ou dois usos do tempo: o tempo livre e o tempo escravo ou, se preferir, o tempo produtivo, o tempo de trabalho e o tempo liberado da produção e do trabalho. A escola libera um tempo, diz Rancière, em que os que têm tempo podem se dedicar a perder o tempo, isto é, ao puro prazer de aprender. (LARROSA, 2018, p. 233).

Portanto, a estrutura da escola, sua prerrogativa inicial é de cultivo do pensamento livre e desobrigada da produção mercadológica.

Foucault, de outro lado, auxilia-nos a compreender quando foi que ganhou vulto o outro lado da moeda, como se deu a apropriação do modelo escolar pelas estruturas capitalistas (CACIANO, 2012). Quando, por ocasião da industrialização, a educação passou a ser oferecida em larga escala, não foi mais a escola do ócio, mas sim a escola a serviço do negócio que ocupou seu lugar, especialmente nas instituições voltadas para o público oriundo das classes trabalhadoras.

Foucault defende ainda que vivemos um mundo pautado na disciplina. Tal proposição nos faz compreender por que se faz aparentemente necessário abafar qualquer comportamento “fora da curva”, ou seja, fora de um padrão hegemônico pré-estabelecido. O que Foucault chama de tecnologia política é uma maneira de controlar o tempo, o espaço e as ideias que ali circulam e se registram numa sociedade através do poder, que se encontra tanto na mão das classes dominantes quanto reproduzido entre as relações do cotidiano (CACIANO, 2012).

A estrutura escolar atual se funda basicamente na subserviência ao mercado e se estrutura na disciplinação dos corpos e dissociação corpo-mente. Foucault nomeia a escola como uma instituição de controle e, no dia a dia, é bastante simples identificar as estruturas disciplinantes (CACIANO, 2012). O ensino chamado tradicional, aquele que nos prepara para a vida desconsiderando as experiências individuais e padronizando o saber, é uma receita seguida pela maior parte das instituições escolares.

Porém, apesar da aparente inexorabilidade das estruturas, há brechas. Pensar a caminhada profissional de futuros professores baseada apenas em moldes tradicionais não é a única saída, e o ensino da Arte apresenta bastante potencial no sentido da contramão da sociedade disciplinar, da dissociação corpo-mente, da padronização de pensamentos, opiniões e vivências.

Já que o modelo tradicional de ensino não considera a singularidade do indivíduo, como podemos criar mecanismos que contemplem não só quem segue a linha tradicional como também quem não é atravessado por ela?

Sob tal perspectiva, podemos compreender a necessidade de um ensino que não reforce um padrão em detrimento de outros, e sim que proporcione experiências de perspectivas não hegemônicas. Uma experiência de investigação de uma pedagogia do Teatro libertadora vem sendo desenvolvida no projeto de extensão Siminino no *Campus* Campos Centro do IFFluminense. No projeto, os licenciandos em Teatro se constroem professores no diálogo com as estruturas e não sujeitos a elas. “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação como práxis política” (LARROSA, 2002, p. 20).

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto se baseiam na experimentação prática da linguagem teatral. Jorge Larrosa acredita no saber através da experiência e fomenta a necessidade de separá-la da informação. Aí se encontra a principal diferença entre a educação tradicional, que relaciona a ciência e a técnica, e uma educação com propostas libertadoras, que relaciona a teoria e a prática, proporcionando uma perspectiva política e crítica.

A partir das experiências vivenciadas nas aulas de teatro do Projeto Siminino, os licenciandos apontaram a observação de situações do cotidiano dialogando sob diversas perspectivas, corpos dispostos a uma movimentação para além do seu olhar pessoal, inclusive o próprio olhar enquanto licenciando, que pôde estar neste lugar de propor e ouvir propostas, e de entender que dentro de uma sala de aula, apesar das inúmeras limitações sejam elas sociais ou institucionais, ainda é possível por meio de mecanismos como o Teatro construir e refletir sobre diversas possibilidades de pensamento e dos corpos.

Durante o processo de montagem a respeito dos sete pecados capitais, um dos alunos se colocou da seguinte forma em um dos ensaios: “a gente não pode deixar de fazer uma crítica ao cristianismo”. Nesse momento, entre alunos religiosos e não religiosos de diferentes vertentes pude ver de perto o que é esse tal senso crítico do qual o sistema nos distancia como num abismo entre o que sabemos e o que experienciamos, um lugar onde podemos refletir e questionar a “verdade absoluta” de maneira tão espontânea, e cada um, à sua maneira, pode pensar suas questões e como elas atravessam a sociedade e tudo o que estamos acostumados a receber passivamente. O teatro nos coloca aqui então como atuantes de uma realidade que é construída de maneira coletiva sem ignorar individualidades, um espaço de livre reflexão.

A relação com o espaço é um ponto de extrema tensão quando tratamos de estruturas de poder. O espaço escolar é um espaço vigiado, controlado; e, uma vez que o fazer teatral se relaciona diretamente com os espaços, um dos questionamentos que nos atravessa é:

Como o espaço permite o surgimento do jogo teatral? De que maneira o trabalho com o espaço estimula a entrada do aluno no jogo? Um dos primeiros desafios impostos ao aluno durante o desafio teatral é o enfrentamento do espaço, um espaço diferente do usual, “vazio”, cercado deliberadamente pelo olhar de um outro, que torna o jogo, ao mesmo tempo, desafiante e ameaçador. O aluno tem que ir à frente, agir, recriando com seu próprio corpo, sua imaginação e emoções uma nova realidade. (SOARES, 2010, p. 115).

A maneira como interagimos com o ambiente e como ele interage conosco interfere muito na relação de pertencimento que construímos com determinado espaço. Nessa interação o padrão hegemônico desempenha um forte papel na construção da identidade de cada um, mas funciona também como mecanismo de opressão para aqueles que se percebem menos confortáveis ou mesmo violentados dentro dos padrões. Encontrar na sala de aula e no espaço externo propostas que permitam a emergência da subjetividade tem um potencial emancipador e possibilita a construção de uma relação de pertencimento com aquele ambiente. Os alunos podem ter através do Teatro um espaço alternativo dentro do espaço coercitivo para desenvolver as questões que surgem na vida e na formação de cada um.

Para Carmela (2010, p. 116), é importante que o lado lúdico e o prazer possam preceder qualquer atividade com o espaço. A ocupação do espaço pelo aluno é um trabalho progressivo e muitos precisam de tempo para enfrentá-lo. É necessário estar atento ao ritmo de cada aluno e a cada vitória conquistada.

Atribuímos ao espaço papel de grande importância dentro de uma pedagogia do jogo teatral. Primeiro, pelo fato de que a teatralidade como forma expressiva, contemporânea, se inscreve no espaço. Segundo, porque o espaço, enquanto prática do “lugar” é também, como nos recorda Marc Augé (2001, p. 50), eixo de identidade e de relação do sujeito com o mundo a partir do qual se constrói uma história. Augé (2001) nesse sentido opõe o “lugar” ao “não lugar” como duas instâncias que coexistem dentro de um mesmo espaço. Assim, o “lugar” se realiza enquanto espaço de encontro, de troca, de descobertas, de heterogeneidade, de história conquistada e realizada, próprio de uma sociedade orgânica, integrada, enquanto que o “não lugar, característico da supermodernidade, é a expressão de um espaço de solidão individual, de similitude, homogeneidade, existe apenas em função de sua finalidade e necessita cada vez menos da mediação humana. (SOARES, 2010, p. 125).

Percebemos então a importância do cultivo de espaços entre não iguais em instituições já credibilizadas pela sociedade como a escola para entender e significar nossa existência e identidade.

O projeto Siminino permite essa relação quando propõe uma experiência sensível para os alunos do ensino médio e trabalha simultaneamente na formação de professores que contenham em si tal visão e tal experiência. O projeto busca potencializar o pensamento crítico e propõe discussões que investiguem uma pedagogia alternativa e libertadora através da arte dentro e fora dos muros acadêmicos, uma tentativa de transformar um espaço estruturalmente opressor em libertador.

A escolha por desenvolver dramaturgias próprias guarda estreita relação com a busca de construção desta liberdade crítica e comprometida. Enquanto atores, sabemos ser extremamente possível “fazer caber” o texto na boca do ator-aluno, porém escolhemos “fazer caber” no palco um texto do aluno para desenvolver ainda essa arte teatral que é a dramaturgia, mas acima de tudo para garantir a fidedignidade entre o que o grupo quer dizer e o que ele de fato diz, para construir o jeito, o como, a estética, o formato que o grupo vai usar para dizer o que quer que queira dizer. Como discutimos sob a luz de Boal, o “como”, a forma, é a estética escolhida, e isso é em si um discurso. Outro discurso além do “o que” é dito. A constituição da identidade é estética e é papel do ensino de Arte prover o aluno de elementos e abrir espaço para a construção de estéticas próprias. É sob a ótica desta busca na coerência entre a proposta política da extensão como espaço de diálogo e o ensino de Arte que não visa somente à reprodução do padrão hegemônico que leio o trecho a seguir:

Boaventura Santos defende a ampliação do acesso à universidade, a continuidade do ensino gratuito e público e as políticas de ações afirmativas. O autor assinala que a extensão voltada para atividades geradoras de lucro tende a aprofundar a crise da universidade; logo, deve ser evitada. Defende que a prioridade das metas da extensão seja o apoio na solução de problemáticas de injustiça e desigualdade social, bem como oferecer oportunidades de expressão artística e social a populações marginalizadas. (SILVA, 2019, p. 46).

O autor propõe que a extensão universitária seja um grande espaço de infiltração nas estruturas quando se alia à visão de extensão enquanto espaço de diálogo, no qual a proposta não é levar conhecimento, mas sim dialogar e construir condições para que o conhecimento se construa. O próprio Plano Nacional de Extensão fala a respeito quando diz:

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (BRASIL, 2012, p. 17).

No nosso caso, a extensão precisa configurar espaço de diálogo estético.

Anita Silva analisa a relevância da participação em projetos de extensão na formação de graduandos:

A extensão acadêmica está implicada, segundo Jezine (2004), na formação do estudante universitário, do educador e da própria sociedade, compondo um projeto político-pedagógico universitário fundamentado na crítica e na autonomia como bases para a construção de conhecimento. (SILVA, 2019, p. 46).

Formação de professores

Sob tal aspecto, avaliamos o impacto da participação no projeto na formação profissional dos bolsistas e voluntários envolvidos. Tal avaliação se deu através dos debates realizados nas reuniões semanais e a partir de questionário respondido anonimamente. Utilizamos as seguintes questões balizadoras:

1. Sua capacidade de associação entre teorias educacionais e a prática docente aumentou ou se modificou com a participação no projeto?
2. Sua capacidade de superação de desafios pedagógicos e curriculares da sala de aula aumentou ou se modificou?
3. O projeto o auxilia na construção de uma identidade docente?
4. Você trabalha na construção de sua autonomia profissional a partir da atuação no projeto?
5. Sua capacidade de tomada de decisão aumentou ou se modificou com a participação no projeto?
6. Você desenvolveu sua capacidade de liderança de projetos?
7. Você se sente incentivado à prática pesquisadora e à produção teórica?

Os resultados obtidos de tal análise são uma afirmação da importância da extensão no tripé de formação dos licenciandos. Analisando ponto a ponto:

1. Sobre a articulação de teorias educacionais

Os bolsistas apontaram que a atuação no projeto tanto nas discussões quanto na atuação em sala de aula projetou as teorias educacionais debatidas no âmbito do curso de licenciatura para um patamar menos abstrato, permitindo-lhes opinar, compreender e debater com propriedade, com exemplos; tornando-os melhores alunos, auxiliando na construção de sentido e na relação entre o saber teórico e as vivências.

É a experiência que imprime em nós a necessidade de repensar, de retornar às ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior. (LARROSA, 2018, p. 22).

A oportunidade de criar um trânsito entre teoria e prática ainda no momento de formação inicial foi apontada como extremamente valiosa pelos bolsistas, o que reverberou em mim a memória de minha formação enquanto bolsista do projeto Teatro em Comunidades. As discussões ganham ressonância e o conhecimento se assenta de forma muito mais significativa quando em diálogo com a prática.

Neste tópico cabe o relato da trajetória peculiar de um bolsista cuja vivência e depoimento ilustram com riqueza a importância da prática para sedimentação da teoria:

Antes de entrar para o curso de Teatro no IFFluminense, o bolsista em questão cursou três semestres de licenciatura em Teatro na Faculdade Federal de Goiás (UFG), ocasião de seu primeiro contato com o Teatro como disciplina escolar e área autônoma do conhecimento. De acordo com seus relatos, as aulas durante esse período fugiam à sua zona de conforto e não se ancoravam em nenhum conhecimento prévio, as coisas pareciam bastante complicadas e distantes de sua realidade, especialmente no rol das matérias pedagógicas, cuja maioria das aulas e textos lidos inspiravam o mesmo pensamento: para que, onde e quando irei utilizar esses conhecimentos?

Apesar de toda confusão, decidiu sair de Goiânia em busca de ampliar conhecimentos ainda na área de licenciatura em Teatro, porém numa região diferente do país. Foi quando começou a estudar no IFF *campus* Campos Centro e ingressou pelo projeto de extensão Siminino. A partir desse momento, o diálogo com as aulas da licenciatura foi outro, o desenvolvimento lógico de várias matérias que estava cursando e outras já cursadas estava acontecendo. Segundo relatou, o que foi ensinado a ele em três semestres e em diversos textos lidos começaram a fazer sentido, desenvolvendo assim um diálogo maior com o que lhe é e foi ensinado, fazendo-o pensar e analisar sob a dupla perspectiva aluno-professor.

Essa dissociação do saber curricular da experiência social traz para dentro de um curso de licenciatura o impedimento do aproveitamento efetivo do currículo de formação de professores, sendo possível compreender o projeto de extensão como a forma de diálogo entre essas duas forças na busca de uma elaboração de futuros professores.

No livro *O artífice*, Richard Sennett aborda a extensão como “Liberdade e respeito entre meios e fins”, em que se abre espaço para o fazer e, a partir dele e das experiências, exercer o saber para formação, criando diálogos com o que é estudado e adquirindo formação no exercício da identidade profissional, com base na fruição do pensamento e das análises feitas, estando inserido no contexto como professor e aluno ao mesmo tempo.

2. Sobre a capacidade de superação de desafios pedagógicos e curriculares

Os bolsistas pontuaram o quanto participar do projeto proporcionou a eles o saber da prática, do dia a dia, e reduziu o temor pela sala de aula. Muitos deles não se sentiam prontos para encarar esse espaço, não sabiam exatamente como preparar uma aula, temiam preparar atividades demais ou deixar faltar atividade para o tempo previsto, temiam não saber lidar com o aluno, não conseguir montar um produto para apresentar. Eles apontaram que a forma como puderam exercitar tais práticas com supervisão e acompanhamento lhes deu segurança para aprender algo que seria impossível apenas na teoria. Para se formar professor, é preciso estar na sala de aula e através da extensão os bolsistas conseguem experimentar esse universo de forma continuada sob supervisão.

Se pensarmos que o lugar sagrado da escola é (ou era) a sala de aula, talvez pudéssemos dizer que o professor sente qual é sua vocação quando percebe o chamado da sala de aula ou, parafraseando a citação de Handke [...], quando a beleza deste lugar e o que se faz nesse lugar lhe dão vontade de trabalhar ali. (LARROSA, 2018, p. 232).

3. Sobre a construção da identidade docente

Os bolsistas apontaram que ainda sentem que estão em construção, mas que o espaço de atuação do projeto é uma grande oportunidade para esse desenvolvimento. Muitos apontaram que somente com o início das atividades no projeto notaram a necessidade de tomar decisões e adquirir posturas que vão delinear o professor que querem ser. Ao som de Freire: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.” (FREIRE, 1996, p. 22). Debatendo as situações de sala de aula em reunião, fica claro como cada um já tem um perfil. Claro que está sendo construído e lapidado, e eu desejo que eles nunca parem de lapidá-lo, pois não há nada mais terrível que um professor cristalizado no tempo. Que possamos ter sempre em mente nossa condição inacabada: “Como professor crítico,

sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.” (FREIRE, 1996, p. 21). Além da consciência do inacabamento, grande responsável pela transformação contínua daquele que se abre para o diálogo com o mundo é a negociação com o cotidiano da sala de aula, com as turmas, a negociação como parceiro, pois os bolsistas dão aulas em duplas ou trios e sua atuação docente acaba atravessada pela presença dos colegas.

Sobre a docência compartilhada, o projeto funciona de formas diversas: alguns grupos trabalham com revezamento por encontro – cada dia um dá a aula inteira – outros trabalham com revezamento por atividade – cada atividade, jogo ou exercício é ministrado por um bolsista. A docência compartilhada interfere diretamente na assunção de determinado perfil docente. Fica clara a interferência do colega no perfil que cada bolsista assume quando, por exemplo, um deles falta ou alguém tem que dar aula sozinho. Nesses casos, aparecem os papéis que cada um desempenha e como é necessário suprir a lacuna que o colega deixou.

4. Sobre construção de autonomia profissional

Todos relataram encontrar espaço para construção de sua autonomia dentro do projeto e falaram da importância de tomar as decisões sobre o desenvolvimento de cada turma, cada aula, cada espetáculo, de se colocar enquanto pilar de segurança das turmas e trabalhar o decidir, criar e arcar com as consequências, resolver as questões, providenciar materiais e até mesmo pedir ajuda, afinal, faz parte de qualquer atividade aprender quando e para quem pedir ajuda.

5. Capacidade de tomada de decisão

6. Liderança de projetos

O ponto da construção da autonomia se mesclou com os dois seguintes. Ficou claro que os alunos se sentem livres para experimentar e decidir, e tal proposta exige que eles liderem as turmas, lidem com os pais e com os atravessamentos pessoais, escolares, burocráticos, todos os que influenciam no trabalho das aulas. Sobre o compartilhamento de turmas, fica nítida também uma relação de liderança entre os bolsistas, sendo um tema recorrente nas reuniões a necessidade de alguns cederem e de outros tomarem a palavra e o espaço de decisão. Todos os debates se dão em todas as esferas: a liderança democrática e dialógica de um processo teatral com os grupos não pode ocorrer se a interação entre os bolsistas e eu é autoritária, portanto identificar o autoritarismo em todas as relações é um exercício essencial na busca de uma prática educacional libertadora.

7. Incentivo à prática pesquisadora

A avaliação dos bolsistas e voluntários foi extremamente positiva mesmo na última questão, na qual identificamos um espaço para crescimento do projeto. É notável que os alunos se sentem incentivados à leitura e pretendem desdobrar alguns temas propostos em reunião ou surgidos durante as aulas do projeto em suas monografias. Até o momento participamos eu e os bolsistas com produções ligadas ao projeto dos eventos I Mostra de Extensão do *campus* Campos Centro na modalidade *banner* (bolsista Quélen), nos apresentamos e fomos premiados com menção honrosa na modalidade *banner* no VI CONEPE (eu), participamos da mesa redonda na X Mostra de Extensão IFF-UFF-UENF (bolsista Quélen), apresentamos oralmente no IV Conflict (bolsista Thalia) e nos IX e X Colóquios do PPGEAC-Unirio (eu). E no primeiro semestre de 2020, a bolsista Quélen iniciou a escrita de sua monografia a partir da experiência e da bibliografia do projeto.

O aprofundamento da pesquisa acerca do projeto é um desdobramento importante no cumprimento do papel social a que aspiramos e defendemos, pois pesquisar em articulação com a extensão é produzir conhecimento ancorado na realidade, por isso tais produções têm chance de contribuir efetivamente para a sociedade, produzindo conhecimentos horizontais, considerando saberes que a universidade por vezes despreza.

Esses saberes que emergem da realidade são desenvolvidos coletivamente, de maneira dialógica, a partir da observação crítica da realidade e do cotidiano. A extensão deve construir conhecimento a partir da experiência, ao promover a reflexão sobre esta experiência, incluindo todo o seu processo e contexto. Sendo assim, a extensão pode ser a grande aliada da pesquisa. Ademais, situa-se em uma posição estratégica para a integração de práticas de diversas áreas, reforçando a importância de criar instrumentos facilitadores para a interação de sujeitos diversos, promovendo a interdisciplinaridade, potencializando o desenvolvimento de uma consciência crítica, habilitada a formar sujeitos para a transformação, capazes de se colocar diante da realidade social de maneira ativa. (SILVA, 2019, p. 43).

Outro ponto que colabora para a relevância da produção de material teórico a partir das vivências no projeto é o fato de que entre os bolsistas e voluntários identificamos diversas origens distintas. É muito precioso o fato de podermos produzir conhecimento em diálogo direto com diferentes comunidades e realidades.

Um fenômeno comum que pode ser observado na UFBA, atualmente, é que muitos alunos que ingressaram pela política das cotas participam de projetos de extensão e têm a oportunidade de voltar à comunidade como professores, traçando um novo patamar de diálogo social entre universidade e sociedade. (SILVA, 2019, p. 32).

A maior parte dos bolsistas do projeto, bem como dos alunos do curso de licenciatura em Teatro em geral, iniciou seu contato com Teatro em projetos das prefeituras de suas cidades,

organizações não governamentais ou igrejas. O fenômeno narrado por Silva é nosso velho conhecido e gera uma troca muito relevante para nossa pesquisa pedagógica, uma vez que o sentimento de equanimidade, a abolição da hierarquia opressora e o estabelecimento do diálogo e da relação horizontal ficam muito mais possíveis quando o lugar social do professor não é tão distante daquele do aluno e, mesmo que se distancie, guarda cumplicidade e profunda compreensão.

Tal realidade também se mostra muito relevante no que tange aos interesses dos bolsistas nos temas que privilegiam em suas pesquisas e na forma como direcionam o trabalho com os participantes. Entendo que a priorização de temas marginais da academia funciona como uma espécie de reparação pelo que, de acordo com Silva, Buarque identifica:

Segundo Cristóvam Buarque (1994), há aparentemente uma dificuldade ou um déficit de capacidade para a definição adequada dos problemas que a academia considera importantes para serem pesquisados. Deste modo, devemos nos indagar: para que/quem e de que forma devemos, como universidade, produzir e divulgar o conhecimento? (SILVA, 2019, p. 35).

Somente considerando a escolha de recorte de pessoas de diferentes realidades, poderemos contemplar um futuro em que a universidade abarca temas oriundos dessas realidades. A escolha de um recorte epistemológico e o prisma por meio do qual cada pesquisador vai pesquisar tal recorte são infinitos, e, além de colocar as pessoas na universidade (acesso), dar a eles condições para lograr êxito em sua formação (permanência e assistência estudantil) e viabilizar espaços de experimentação e construção (extensão), discussão e produção (pesquisa), é preciso acima de tudo fincar o pé nos fundamentos ideológicos e filosóficos que impeçam que nós, professores, sobrepujemos nossa visão, nossa forma de produzir conhecimento à forma dos alunos; pois se eles não puderem falar, se não tiverem subsídios, espaço e incentivo para produzir conhecimento autônomo, de nada valerá toda essa estrutura inclusiva. O comprometimento do coordenador do projeto com o espaço e a vez do bolsista é essencial e é um trabalho diário de ceder, de entender o que é supervisão e o que é intervenção. Freire propõe: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15), e eu estendo tal proposição à prática pesquisadora. Orientar a construção de um pesquisador pressupõe dar espaço para que ele busque.

Considerações finais

Baseado na obra de Paulo Freire, Augusto Boal e autores mais recentes da Pedagogia do Teatro e da área do Teatro Aplicado, o projeto experimenta e pesquisa pedagogias libertadoras dentro do escopo do Ensino do Teatro. Desde 2018 vem trabalhando na educação artística da comunidade escolar, proporcionando um espaço extracurricular de experimentação teatral

apresentando relevância não somente no ponto da democratização dessa linguagem artística como também na formação de professores de Teatro que atuam como bolsistas e voluntários.

Baseado num recorte teórico que nega a possibilidade de imparcialidade na atividade docente, o projeto visa formar professores e experimentar ações inseridos numa proposta de pedagogia do Teatro fundada na relação horizontal professor-aluno, numa formação que dê ao professor subsídios para incentivar a consciência e criticidade dos alunos, numa pesquisa que objetiva documentar caminhos para a desestabilização das estruturas opressoras através de brechas existentes e criadas. É um espaço que quer libertar corpos e mentes por meio do diálogo verbal e estético.

Referências

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CACIANO, Caroline. **Foucault e educação**: as práticas de poder e a escola atual. Osório: FACOS, CNEC, 2012.

COUTINHO, Marina Henriques. **A Favela como Palco e Personagem**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOSÉ, Viviane. **A Escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: HUCITEC, 2010.

TERRA, Clarice Cruz. **Em busca de uma escola viva**: Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.