

María Siqueira Queiroz de Carvalho

PLANO DE INFILTRAÇÕES NA ESCOLA

contribuições e reflexões do Teatro para a formação de professores

Campos dos Goytacazes



2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331p Carvalho, Maria Siqueira Queiroz de.
Plano de infiltrações na escola: contribuições e reflexões do Teatro para a formação de professores [recurso eletrônico] / Maria Siqueira Queiroz de Carvalho. — Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2022.

Livro eletrônico (96 p.)
Modo de acesso: World Wide Web: <<https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/285>>
Bibliografia: p. 53-54.
ISBN 978-65-87500-28-7 (e-book)

1. Teatro - Estudo e ensino - Brasil. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Professores de representação teatral - Formação. 5. Teatro na educação - Brasil I. Título
CDD 370.28 23.ed.

Bibliotecário-Documentalista | Henrique Barreiros Alves | CRB-7/ 6326

Essentia Editora

Rua Coronel Walter Kramer, 357 - Pq. Santo Antônio
Campos dos Goytacazes/RJ - CEP: 28080-565
Tel: (22) 2737-5648 | essentia@iff.edu.br
www.essentiaeditora.iff.edu.br

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor	Jefferson Manhães de Azevedo
Pró-Reitor de Administração	Guilherme Batista Gomes
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas	Aline Naked Chalita Falquer
Pró-Reitor de Ensino	Carlos Artur Carvalho Arêas
Pró-Reitora de Extensão, Cultura, Esporte e Diversidade	Catia Cristina Brito Viana
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	José Augusto Ferreira da Silva
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação	Pedro de Azevedo Castelo Branco

Conselho Editorial 2020-2022

Anders Teixeira Gomes (IFF)
Daniela Balduino de Souza Vieira (IFF)
Danielly Cozer Aliprandi (IFF)
Denise Rena Haddad (IFF)
Eldo Campos (UFRJ)
Erica Nascimento da Silva (IFF)
Gunnar Glauco de Cunto Carelli Taets (UFRJ)
Inez Barcellos de Andrade (IFF)
José Augusto Ferreira da Silva (IFF)
Kissila da Conceição Ribeiro (IFF)
Michele Siqueira Pessanha de Faria (IFF)
Natalia Deus de Oliveira Crespo (IFF)
Paula Aparecida Martins Borges Bastos (IFF)
Pedro de Azevedo Castelo Branco (IFF)
Raimundo Helio Lopes (IFF)
Renato Barreto de Souza (IFF)
Vicente de Paulo Santos Oliveira (IFF)
Wagner da Silva Terra (IFF)

Equipe Editorial

Editora Executiva
Daniela Balduino de Souza Vieira
Editor Científico
Jader Lugon Junior
Catálogo
Henrique Barreiros Alves
Revisão técnica
Paulo Cesar Encarnação
Revisão de língua portuguesa
Edson Carlos Nascimento
Capa
Claudia Marcia Alves Ferreira
Projeto gráfico e Diagramação
Kevin Lucas Ribeiro Areas
Imagem de capa
Arquivos do IFFluminense



AGRADECIMENTO

Agradeço à minha orientadora Marina, sempre aberta e ao mesmo tempo propositiva, inspiração e apoio.

Agradeço ao Instituto Federal Fluminense nas pessoas dos meus alunos, razão de meu empenho, em especial aos bolsistas, aos participantes e aos colaboradores do Projeto Siminino, assim como aos colegas de trabalho – sobretudo à Raquel Fernandes, minha coordenadora e parceira de vida.

Agradeço à Aline Portilho, à Carmela Soares e à Elza de Andrade, que na qualificação muito generosamente proporcionaram grande crescimento para o trabalho.

Agradeço aos meus pais, Eulógio e Alcimere, que além de todo o apoio afetivo, material e emocional, também me ensinaram a amar a Educação.

Agradeço ao meu irmão Antônio pelas conversas pacientes.

Agradeço ao meu filho Joaquim por ter se privado de alguns momentos de convivência em nome desta empreitada, mas que sempre se fez presente tanto nas minhas reflexões quanto na prática profissional e acadêmica.

Agradeço ao meu companheiro Gabriel, que se abre para a troca mesmo compondo um distinto universo profissional.

Agradeço à minha avó Jurema por cada lição, cada conversa, cada prova de sabedoria por ser âncora que me retorna a mim mesma e por se fazer presente na pessoa que busco ser.



SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCOLA	17
3 INSPIRANDO INFILTRADORES	25
3.1 Os atravessamentos compõem a estrutura	26
3.2 Cada futuro professor é uma possível infiltração	31
4 OUTRO OLHAR SOBRE A ESCOLA	37

5 IDENTIDADE DOCENTE	41
6 TODO PROFESSOR ESTÁ EM CENA	49
6.1 Metodologias ativas de aprendizagem	56
6.1.1 Metodologia dos jogos teatrais	61
6.1.2 Drama como método de ensino	63
7 A EXTENSÃO É A INUNDAÇÃO	67
7.1 Projeto Siminino e a formação de professores infiltradores	75
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
ANEXO - MINICATÁLOGO DE JOGOS TEATRAIS	89



PREFÁCIO

Conheci Maria em 2011. Eu havia acabado de ingressar como docente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e ela fez parte de uma das primeiras disciplinas por mim ministrada no curso de Licenciatura em Teatro. Lembro-me muito bem dela em sala de aula, moça ainda bem jovem, olhos vivos, sempre alerta, esperta. Dessas alunas que queremos sempre presentes porque nos ajudam a tornar a aula mais viva, mais quente. Com os textos recomendados sempre lidos e anotações coloridas feitas num caderninho, ela contribuía com os encontros tecendo reflexões inteligentes e fazendo muitas, muitas perguntas. Suas expressões me diziam quase tudo: se ela estava entendendo, concordando, discordando, frustrada, revoltada ou estimulada. Seu olhar generoso para as aulas por mim preparadas me encorajavam, me alegravam.

Um encontro muito feliz que resultou em uma relação de parceria no Programa de Extensão Teatro em Comunidades¹, do qual ela participou por três anos, na orientação de seu TCC ao término de sua graduação² e, mais recentemente, na orientação de sua dissertação de mestrado. Ao longo dos últimos dez anos, fomos seguindo lado a lado, nos descobrindo como educadoras uma da outra, assim como Paulo Freire diz que devia ser.

Nunca tive dúvida de que seria uma ótima professora. Desde a graduação ela já dava pistas de que a escolha pela Licenciatura havia sido acertada. Uma vocação revelada pelo seu “desejo de conhecimento” (LARROSA, 2018), pelo tamanho de seu sorriso para os seus alunos, pela defesa contundente de uma educação que, por meio do teatro, seja libertadora e crítica.

O texto que consta nesta publicação é parte de sua dissertação intitulada: “Plano de infiltrações na escola: uma análise de atuação docente em teatro *Campus* Campos Centro do IF Fluminense” defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (UNIRIO), em 2020. Tanto na versão original da dissertação, quanto neste recorte aqui apresentado, Maria aborda principalmente o tema da formação de professores a partir de sua vivência como docente do *Campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense).

Desde 2017, ela atua de forma ampla e diversificada na instituição: leciona no curso de Licenciatura em Teatro e no Ensino Médio Integrado, desenvolve projeto de pesquisa, extensão e também participa de atividades de gestão. Com este conjunto de ações, ela põe em prática o seu “plano de infiltrações” cujo

¹ O programa visa promover a produção de conhecimento em teatro, a prática artística e pedagógica, estimulada pelo encontro entre o curso de Licenciatura em Teatro (UNIRIO) e moradores do Complexo da Maré. Sua ação principal é a atuação de licenciandos como orientadores de grupos formados por crianças, adolescentes e adultos em diferentes pontos do complexo de favelas. Mais informações disponíveis em: <http://teatroemcomunidades.com.br/>

² “O Desafio de se Tornar Professor” (Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Teatro, UNIRIO, 2015)

objetivo principal é, como ela mesma diz, invadir a escola com o “pensamento crítico e libertador”.

Apoiada principalmente em pensadores do campo da Pedagogia do Teatro, da Filosofia e da Educação, e tomando por base a sua atuação dupla, no ensino médio e na graduação, a autora realiza contundente crítica às estruturas que fundam e organizam a instituição escolar nos convidando a refletir sobre as possibilidades de transformação deste espaço. Trata-se de um alerta inicial para todos aqueles que desejam ingressar na carreira docente, incluindo seus alunos licenciandos, “futuros infiltradores”. Um dos aspectos mais interessantes deste trabalho é o fato de analisar a formação dos licenciandos em teatro em diálogo com os estudantes do ensino médio. Oportunidade rara já que na maioria das vezes, como a autora reconhece, existe uma distância entre os cursos de formação docente e a realidade do chão da escola.

A paixão da autora pelo Teatro fica evidente neste texto. Sem deixar de reconhecer que outras áreas do conhecimento também se engajam na luta diária em busca de uma educação libertadora, ela fala a partir da perspectiva de alguém que escolheu o Teatro como seu maior companheiro. Como ela mesma diz: “Ensinar é apaixonar o outro pela matéria que se ensina (...) Então, ensinar professores é, acima de tudo, apaixonar-lhes a ponto de tal paixão transbordar até se tornar necessário que apaixonem outrem.” Somado a este desafio há outro: desenvolver modos de trabalho que sejam capazes de apoiar uma potente prática docente em teatro. Neste sentido, esta publicação também oferece caminhos. Além de examinar reconhecidas metodologias do ensino do teatro, a autora reflete ainda sobre a sua própria prática, sistematizando e publicando jogos teatrais que poderão servir de inspiração para outros educadores.

Mais um aspecto valioso deste texto se refere à defesa que a autora faz sobre a vivência na extensão para a formação

dos licenciandos e o seu papel político dentro das instituições de ensino superior. A valiosa iniciativa de criação do Projeto de Siminino é coerente com o seu argumento em favor dos processos de democratização do acesso à arte e à universidade pública. A autora reconhece a importância de expor professores em formação ao trabalho de “corpo a corpo” com crianças e adolescentes e a relevância da ação política de abrir a instituição federal para grupos sociais ainda distantes da realidade da academia.

Este estudo, realizado pela jovem professora, oferece a educadores, futuros professores, artistas, pesquisadores, uma fonte de grande interesse para a reflexão sobre o Teatro e a Educação.

Marina Henriques Coutinho

Doutora em Artes Cênicas (UNIRIO), Mestre em Teatro (UNIRIO), atriz e Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Professora do Departamento de Ensino do Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).



1

INTRODUÇÃO

O presente livro é parte do resultado da pesquisa oportunizada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Num posicionamento freiriano de assumir-se ideologicamente, é relevante destacar a intenção de refletir neste trabalho sobre aquele que considero ser o objetivo central da prática docente: a construção do pensamento crítico libertador. A infiltração – metáfora presente no título do trabalho – refere-se ao cultivo deste pensamento crítico libertador, cultivo que justifica todas as funções e atividades por mim desempenhadas, figurando tanto na minha concepção como na dos diversos autores pesquisados um dos fundamentos da Educação: a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Falarei da formação docente a partir da minha experiência como professora de Artes em Campos dos Goytacazes, cidade do interior do Rio de Janeiro (na Licenciatura em Teatro e no Ensino Médio Integrado), numa escola técnica centenária que é uma das opções mais reconhecidas de ensino público da região do norte fluminense: o *Campus Campos Centro* do Instituto Federal Fluminense, o mais antigo da instituição – com 110 anos³.

Admitindo as mais diferentes frentes de atuação do professor, proponho pensar sua formação a partir da perspectiva da busca e da construção de uma educação libertadora, investigando a possibilidade de colocar as ações de ensino, pesquisa e extensão em diálogo íntimo e permanente.

A metodologia de pesquisa aqui utilizada foi a da “pesquisa-ação”, que tem sido recorrente em estudos no campo da Educação por permitir a aproximação entre teoria e prática e a produção de impactos imediatos, uma vez que avaliza o professor a pesquisar sua prática e experimentar seu estudo durante todo o processo. De acordo com Guido Irineu Engel:

Se, de acordo com ela, os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática. (ENGEL, 2000, p. 183)

As discussões aqui expostas nasceram do estudo sobre formação de professores de Teatro. Neste sentido, a intenção do

³ O instituto passou por diversas mudanças desde sua inauguração pelo presidente Nilo Peçanha: primeiramente foi reconhecido como Escola de Aprendizes e Artífices, para depois se tornar a Escola Técnica Federal de Campos, sucessivamente o CEFET e, hoje, Instituto Federal Fluminense. Para maior aprofundamento acerca da história dessa instituição, mostra-se interessante consultar a seguinte referência: GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. **Escola de Aprendizes e Artífices de Campos: história e imagens**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2017.

recorte que compõe esta obra é socializar as discussões do Teatro enquanto campo de conhecimento com os demais – tanto por entender que muitas premissas do trabalho docente são comuns a todas as áreas de atuação, como por achar que precisamos intercambiá-las se entendemos, conforme defendo no decorrer do trabalho, que a compartimentalização da formação escolar é danosa para a formação humana.

O ensino do Teatro, por sua natureza artística, tem muito a contribuir com diversas discussões basilares da Pedagogia – como, por exemplo, a dimensão estética da docência, a consideração das individualidades dos educandos, a promoção de autonomia, o uso de metodologias ativas de aprendizagem, a dinamização da comunicação e a consideração dos mais diversos elementos comunicantes (verbais ou não). Além destes pressupostos da atividade teatral, é possível considerar que as técnicas teatrais de consciência, de uso do corpo e da voz possam beneficiar todos os indivíduos, especialmente os professores, que muitas vezes as ignoram no decorrer de sua formação para em seguida perceber a falta que fazem por alguma ocasião de atuação profissional.

Algumas questões balizaram a reflexão que segue: que professor eu formo e me formo? Nesta pergunta estão implícitas muitas outras e é importante essa que seja a primeira, pois como já advertiu Paulo Freire:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 2002, p. 38)

Como se vê, só podemos pensar no professor ou professora que queremos ser a partir da clareza de que mundo queremos construir. Desde o primeiro momento desta introdução pretendo que o leitor compreenda que enxergo o fazer diário como forma de construção do mundo, de mim e do outro. Não porque escolho, mas porque assim o é: a prática docente gera consequências independentemente do desejo ou da consciência do educador. Assim sendo, é necessária a consciência dos efeitos da sua prática na construção do mundo, com o objetivo de não gerar efeitos contrários ao que deseja – ou seja, para que não contribua para construir um mundo com o qual discorda. Parece prepotente pensar que construímos o mundo a cada ato nosso, mas aqui entendo por mundo não tudo, mas cada coisa. Se mudei algo, já mudei o mundo. Portanto, acabo por me colocar como o professor que pretende construir espaços de liberdade e autonomia por meio da minha prática profissional.

Quais são os limites entre a formação humana integral e o ensino de conteúdos? Seria possível construir uma relação efetiva e autônoma de ensino-aprendizagem sem partir do educando – suas questões e seus saberes? Se possível, é o que se quer? O objetivo da escola é, afinal, o desenvolvimento humano ou a apreensão de conteúdos?

Neste momento de intenso desmonte das redes públicas de ensino, creio que caiba registrar aqui minha imensa alegria por ver chegar à minha sala de aula estudantes de diversas localidades, estudantes negros, estudantes advindos da rede pública, estudantes que são os primeiros de suas famílias a estudar. Alegro-me ainda mais por ter meios institucionais de apoiá-los e viabilizar uma formação de altíssima qualidade nos mais diversos aspectos por meio das estruturas do IFFluminense.

Numa visão panorâmica do trabalho: no primeiro capítulo, apresento uma visão problematizadora da Escola a partir da obra de Foucault.

Em seguida, trato da formação de professores em si, explicitando a distância entre formação inicial e prática docente como uma lacuna na estrutura das licenciaturas, discuto a atuação do professor em sua materialidade cotidiana e proponho a criação de possibilidades, bem como considero os empecilhos à construção da autonomia crítica e à liberdade dos educandos. O subcapítulo que segue, explora e exalta o potencial infiltrador da formação docente.

No terceiro capítulo, apresento a proposta do autor Larrosa de resgate da função da *scholé* clássica como premissa para atuação e formação docentes.

No quarto capítulo, debato mais longamente sobre o conceito de identidade citado nas seções anteriores, explorando a dimensão estética da docência e da formação do professor.

No quinto capítulo, levanto o paralelo entre a atividade docente e a prática cênica numa tentativa de conscientizar o professor das dimensões de sua comunicação, bem como de socializar técnicas teatrais que possam auxiliá-lo na construção de um fazer mais eficaz – tanto de sua atuação profissional quanto da metodologia de suas aulas.

No último capítulo, discuto o espaço da extensão nas instituições de ensino e sua relevância na formação docente, apresentando uma pesquisa realizada entre os bolsistas e voluntários do projeto de extensão “Siminino – Teatro para infância e juventude” sobre o seu impacto na formação de cada um.

Ao final, disponibilizo um pequeno catálogo dos jogos teatrais citados como exemplos do planejamento de uma aula inteiramente prática, dando aos leitores um vislumbre da metodologia de Jogos Teatrais.



2

A ESCOLA

Gostaria de dar uma olhada na planta baixa da Escola? Não da planta da escola onde atuo e tampouco me refiro a uma confeccionada por arquitetos, mas a olhar para as estruturas que fundam e organizam a instituição escolar com base nas relações de poder econômico e social. Trata-se de uma planta abstrata, porém nem tanto, que se reflete em todo o funcionamento escolar e até mesmo na concretude de seus prédios.

No senso comum já se naturalizou a ideia de que "lugar de criança é na escola", mas talvez falte pensar – ou melhor, levar a reflexão até a prática – em qual queremos colocar nossas crianças. Viviane Mosé nos mostra o quanto há em comum entre escolas e prisões, por exemplo:

Parece um pouco invertido porque quando as pessoas dizem que o problema da violência se resolve com

educação, parece que estão dizendo: é preciso colocar as crianças na escola. Todas, não é? Como uma forma de internação. Tirar da rua, então interna a criança numa escola. Como faz com o presidiário. (MOSÉ, 2013, p. 154)

Sendo este um trabalho sobre formação de professores, faz-se necessário problematizar a escola, pensá-la em profundidade e em relação com a sociedade. Em sua obra *Vigiar e Punir* (1999) Michel Foucault faz uma radiografia minuciosa do que chama de instituições de controle, responsáveis pela manutenção das estruturas de poder na sociedade. Estão, entre elas, quartéis gerais, hospitais, manicômios, prisões e escolas, nas quais o autor identifica padrões semelhantes que são exatamente os elementos coercitivos da manutenção da ordem:

[...] coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que **esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos**. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as **"disciplinas"**. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] O corpo humano entra numa **maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe**. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, **corpos "dóceis"**. **A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade)**

e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, p. 164, *grifos meus*)

Foucault escancara nesta obra os mecanismos de dominação dos homens por meio da dissociação do corpo (força de trabalho) e da mente, transformando-nos em “corpos dóceis” – porém bem treinados –, robotizando trabalhador e anulando a capacidade de questionamento, proposição e rebeldia.

Nos grifos identifico as chaves para entender como este mecanismo acontece dentro do ambiente e da estrutura escolar tradicional. A começar pela terminologia já repetidamente denunciada pela literatura acadêmica e, ao que parece, pouco lida pelas gestões escolares: grade curricular em que figuram as disciplinas. Em algumas escolas há ainda grades, sinal sonoro e poucas diferenças entre o recreio escolar e o banho de sol prisional. São muitas as semelhanças entre escolas e prisões, como disse Foucault e reiterou Mosé, mas o mecanismo mais importante para a discussão do papel do teatro na escola, que Foucault nos faz enxergar, é o de “esquadrinhamento”: tudo é recortado, repartido, dividido, subdividido, separado, organizado e categorizado no ambiente escolar! Cada coisa em um lugar separado, mas é assim mesmo que tem que ser? No nosso cotidiano usamos um conhecimento de cada vez?

Este esquadrinhamento do conhecimento em disciplinas, da vida em escolar e não escolar, passa também pelos corpos. Existe na educação o momento de usar o corpo – em geral nas aulas de Educação Física – e no restante das aulas, ou melhor, disciplinas, o conhecimento já chega totalmente abstrato, sem nexos com os sentidos, vivências ou relações. É deste exercício contínuo de separar corpo e mente que se separa a força de trabalho do pensamento reflexivo.

Chegamos a um refinamento deste esquadramento pró-controle social que nos levou à desarticulação tanto do ser humano integral quanto dos indivíduos entre si. A escola ideal nesta perspectiva é uma fábrica de mão de obra eficiente não reflexiva, que permite não só a exploração da capacidade produtiva dos corpos em prol da produção como promove a alienação da mente em prol do consumo capitalista. O par perfeito “corpo que produz - mente que obedece a mídia” é a estrutura necessária para a manutenção de uma sociedade baseada no consumo que proporciona o enriquecimento de poucos às custas de muitos.

Como efeitos desta desarticulação, é possível identificar, por exemplo, uma redução gigantesca da mobilização tanto estudantil quanto sindical. Ou, num exemplo mais corriqueiro, quando a maioria dos alunos de uma turma não alcança a média necessária para a aprovação em alguma disciplina – eles em geral se lamentam, pagam aulas extras e até mesmo reprovam sem cogitarem questionar formalmente a eficiência do processo proposto por aquele professor ou qualquer outro aspecto não individual que justifique a alta taxa de retenção. É o que Foucault nos diz no trecho acima quando afirma que a docilização dos corpos leva à obediência política.

Em sua dissertação de mestrado, a professora Clarice Cruz Terra – que assim como eu leciona Teatro no Instituto Federal Fluminense, porém no *Campus* Macaé⁴ – debate o momento da adolescência e o quanto a castração da potência desta fase da vida traz prejuízos que vão desde a mutilação dos desejos à rebeldia dos jovens, ou melhor, dos seres humanos, posto que este problema em geral é carregado para a vida adulta.

O Ensino Médio acontece em anos muito preciosos de nossa existência, a adolescência em sua fase mais ardente, borbulhante, repleta de sonhos, vontades, verdades (ainda que flutuantes e

⁴ Atualmente a autora leciona no *campus* Cabo Frio, porém na ocasião de sua pesquisa lecionava no *campus* Macaé e lá situa a discussão.

mutantes), descobertas. E é justamente neste momento que as pessoas podem ter tudo isso apagado, amortecido, "adestrado" dentro de uma escola que não vê, ou não quer ver – ou talvez não possa ver – o tesouro que tem nas mãos. Pessoas com potenciais incríveis para a invenção, para a solução de problemas, para a modificação da ordem social e para questionar o porquê das coisas (TERRA, 2016, p. 15).

Esta onda crescente de individualismo parece cada vez mais perigosa. Os índices de depressão, suicídio e outras patologias do gênero vêm crescendo de forma alarmante, especialmente entre os jovens⁵. Não reconhecer nossas angústias enquanto parte constitutiva de nós mesmos e não as encarar como motores da vida, além de não enxergar no outro movimentos semelhantes aos que vivo, talvez sejam os efeitos mais cruéis desta política de individualismo e dissociação do ser de si mesmo e conseqüentemente do outro.

Somos rebeldes por natureza e esta rebeldia está nos corpos! Porque somos corpos e, portanto, incontroláveis! Mesmo com todos os mecanismos de controle deles – como organização em fileiras, padronização dos horários para alimentação e atividade física e até mesmo a exigência de permissão para satisfazer necessidades biológicas –, ainda há brechas. Beira à comicidade que uma das insubordinações mais assustadoras aos profissionais de educação e vigilantes do pátio, pelo que pude perceber nas reuniões frequentadas enquanto coordenadora da área de Artes do Ensino Médio Integrado do meu *Campus* de atuação, seja: "Os alunos não querem nada, ficam se beijando pelos corredores ou até mesmo deitados no chão!". Pasmem! Esta atitude é vista como altamente repreensível e por mais que haja inúmeros mecanismos de controle, os adolescentes e jovens sempre encontram maneira de se beijar

⁵ No *campus* Campos Centro, que atende cerca de 7 mil alunos, os atendimentos das duas psicólogas, Emanuela Nunes Sodré e Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes, ultrapassaram 150 casos de ansiedade e depressão em maio de 2019 – o que, de acordo com as profissionais, não foge do habitual.

e mesmo de descansar pelo pátio e corredores, já que, no caso do instituto em questão, a maioria estuda em turno integral, passando o dia inteiro na escola. Os alunos não se veem rebeldes por isso, simplesmente seus corpos se rebelam neste sentido!

Sobre este assunto, Clarice Cruz Terra argumenta que: “O controle do corpo e a compartimentação do tempo e do espaço parecem formas bastante eficazes de disciplinação e, desta forma, de manutenção de poder das classes dominantes” (TERRA, 2016, p. 37). Essa frase sintetiza a presente reflexão. Esta visão, por mais que nunca dita, parece muito bem compreendida e justifica a postura de muitos profissionais que, talvez por não problematizarem a instituição Escola, vêm perpetuando a dominação e docilização dos corpos e a sabotagem de mentes.

Augusto Boal também justifica este movimento quando afirma o quanto corpos são importantes nos processos de opressão e libertação do indivíduo: “Os sentidos são enlace entre corpo e subjetividade, caminhos de inserção do indivíduo na sociedade – primeiras fontes de opressão e libertação.” (BOAL, 2009, p. 50). Portanto, se consideramos que há um processo de controle que se opera na escola, certamente ele teria que passar pelo corpo.

O excesso de conteúdo precisa ser levado em conta enquanto engrenagem deste processo, pois quanto mais informações o aluno tem para memorizar, menores são as possibilidades de envolvimento profundo, produção de conexões e significações que liguem a vida a elas. Os currículos mínimos de grande parte das disciplinas não fazem jus a esta adjetivação, uma vez que com a enorme quantidade de proposições é irônico chamá-los de mínimo. Este inchaço, não só forçado pela obrigatoriedade desses documentos, mas também pela corrida do sucesso protagonizada pelos concursos de vestibular, vem custando um preço alto e não pode ser considerado um acaso da história.

Em vez de dedicar-se ao objetivo maior da educação, a ampla formação do ser humano em seus diversos aspectos, a escola brasileira passou a ter de atender às exigências do exame e a se dedicar especialmente à formação de um banco de dados na memória dos estudantes. A capacidade de saber um conteúdo que poucos sabem, por exemplo a hidrografia da Islândia, passou a ser um grande trunfo em relação aos outros concorrentes, o que terminou por produzir gerações especializadas em conteúdos com uma irrelevante capacidade de uso e de troca, em outras palavras, conteúdos inúteis. Ao mesmo tempo conteúdos essenciais, como a leitura, a interpretação, a escrita, a capacidade de trabalhar em grupos e, mesmo, a de liderar ou de criar novos conteúdos, foram ficando abandonados (MOSE, 2013, p. 61).

Considerando a assertiva de Mosé e o conceito de esquadrinhamento de Foucault, é possível compreender a célebre frase de Darcy Ribeiro: "A crise da Educação no Brasil não é uma crise; é projeto". Destrinchando essa ideia, o projeto de superlotar os currículos corrobora a proposta de esquadrinhamento do indivíduo que, enquanto fractal da sociedade, é uma peça na desarticulação social. Isto é, pois quando desconectamos o ser humano tanto de si quanto dos outros por meio da dissociação corpo-mente, vida-estudo, da superoferta de conteúdos – que monopolizam seus esforços numa corrida meritocrática em direção ao sucesso que ocupa todo seu espaço mental, não deixando brecha para nada, nem mesmo para si, seus gostos, seu ócio, sua individualidade –, colhemos, como resultado, uma corrida individualista cuja consequência impede o desenvolvimento das individualidades.

Pensar na escola como espaço de formação da mão de obra tem ainda outro efeito bastante nocivo para os seres humanos: a invalidação do momento presente. Se a escola é um lugar de formação para o mercado de trabalho e se não é levada em conta a experiência

presente do aluno, estamos alimentando uma condição de devir insustentável, de supervalorização da dimensão que denomino “vir a ser”. Insustentável porque na prática o aluno não é só um futuro profissional, não é só um aluno; é uma pessoa vivente, aqui e agora, em todas as dimensões que a existência humana compreende.

Sabe essa ideia de que a escolarização é para preparar para o momento em que a vida vai começar? Isso é estúpido, porque a vida está acontecendo. Toda esta experiência tem de ser parte da minha vida. Eu não estou aqui para me diplomar, estou aqui para viver este momento (informação verbal)⁶.

⁶ Informação fornecida em entrevista (MOSE, 2013, p. 110)



3

INSPIRANDO INFILTRADORES

Como professora da Licenciatura em Teatro do IFFluminense *Campus* Campos Centro, considerando que se trata de um curso de formação de professores, vejo na minha prática a chance de multiplicar a perspectiva da educação libertadora, inspirando os licenciandos a se tornarem “infiltradores” capazes de abalar tanto as estruturas das escolas quanto espaços de educação e poder.

Atualmente, a formação de licenciaturas visa primordialmente à atividade em ensino formal, pois é a única que exige oficialmente tal habilitação – o que justifica, por exemplo, que no curso no qual leciono o estágio curricular obrigatório ocorra somente neste espaço de atuação. Porém, mesmo tendo a atividade de ensino em escolas como principal foco de formação na licenciatura, muitos autores apontam a falta de comunicação entre a realidade desse ambiente e a formação acadêmica. Conforme argumenta Vera Candau:

Muitas podem ser as tentativas de entender esta realidade. Minha posição assume a perspectiva de que os desafios que os docentes enfrentam no cotidiano escolar estão muito distantes dos temas por nós privilegiados, pesquisadores das áreas de formação de professores, trabalho docente, didática e currículo. Parece que estes desafios não são integrados nas nossas preocupações investigativas e que a interlocução com os professores e professoras do ensino básico é frágil e não adequadamente articulada. (CANDAUI, 2016, p. 299)

Partindo dessa crítica que Vera Candau compartilha com outros autores – como Rui Canário, Vera Maria Nunes, Patrícia Almeida, Jefferson Biajone e Arão Paranaguá de Santana, para citar só alguns –, avaliarei esta articulação entre formação e realidade profissional do professor e o momento inicial da sua formação tal qual ponto crucial da construção da identidade docente, conceito que também será mais bem trabalhado nas seções seguintes.

3.1 OS ATRAVESSAMENTOS COMPÕEM A ESTRUTURA

Conforme citado, diversos autores identificam uma distância entre formação inicial e continuada no campo da educação. A formação inicial, em seus primeiros anos, aborda a realidade escolar por meio de simulações. Mesmo considerando que o licenciando foi aluno, ele precisa construir a perspectiva de professor – este modo diverso de integrar a relação ensino-aprendizagem e ocupar os espaços escolares e de ensino. Sob tal perspectiva podem existir espaços e atividades por ele desconhecidas até então. O professor e o aluno ocupam o espaço escolar de formas distintas, apesar de igualmente necessárias. Tal abordagem figura como uma postura

interessada, porém distanciada, que liga os espaços de formação de professores às escolas nos períodos iniciais em que os licenciandos ainda não cursam as disciplinas de estágio.

Masaescolasósetornaum“espaço”⁷devidoaosatravessamentos humanos. O que os autores vêm denunciando é a necessidade de se pensar a formação docente desde seus primeiros passos num diálogo estreito com a realidade, porque estes atravessamentos humanos, sociais, políticos e burocráticos não são defeitos acidentais na estrutura escolar, mas sua alma; não são entaves na atividade docente, mas sua fundação.

Sob o argumento de que “os professores aprendem a sua profissão nas escolas” (CANÁRIO, 2002 p. 152), Rui Canário propõe maneiras de articular mais eficientemente a prática à formação docente desde seus primeiros momentos, por meio de estratégias de aproximação do ambiente escolar das instituições de formação docente, entendendo, como um dos aspectos desta, os saberes da experiência.

Com efeito, prevaleceu uma visão dicotômica entre a formação inicial e a formação contínua, sustentada por uma concepção cumulativa do processo formativo em que este é encarado como a adição de duas etapas complementares, relativamente estanques, articuladas de modo sequencial e linear. Essa visão da formação, como uma sucessão hierarquizada de etapas cuja ordem determina a natureza e a importância das modalidades formativas, nega a continuidade da formação como algo que é inerente a todo o ciclo de vida profissional e baseia-se em duas ideias essenciais: a primeira é a de afirmar a predominância estratégica da formação inicial que precede e determina as posteriores situações formativas; a segunda é a de pensar a formação inicial a partir de um paradigma de racionalidade técnica, em que se procede a uma justaposição hierarquizada de

⁷ Sobre os conceitos de espaço e lugar, parto dos termos cunhados por Michel de Certeau: “Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (DE CERTEAU, 2011, p. 202).

saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática (entendida como uma “aplicação”) (CANÁRIO, 2002, p. 152) .

Ao entender a construção da prática como parte fundante da formação do professor, inclui-se não somente a ministração de aulas, mas a inserção dele no universo docente, sua socialização profissional – até mesmo os aspectos burocráticos e estruturais da profissão, que podem facilmente ser ignorados na formação inicial por se tratarem de conjunturas que fogem ao domínio do professor ou parecem menores em importância, porém precisam ser incorporados justamente por influenciarem diretamente na sua prática. A formação inicial não pode se dar alheia a tais atravessamentos, pois a profissão em análise é um ofício que se constrói fundado nos atravessamentos humanos; o aprendizado se dá em relação com o outro e com nossa história. O saber se ancora nas experiências.

De acordo com Jacques Rancière: “Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida” (RANCIÈRE, 2002, p. 39). O autor defende que a partir do que sabemos podemos construir novos saberes; todo aprendizado se dá por comparação e relação entre o que já sabemos e o que queremos aprender.

De acordo com tal proposição, podemos concluir que nunca começamos um processo inteiramente novo de aprendizado: é sempre o mesmo que se dá desde o nascimento e leva em conta todas as vivências – se assim não fosse, não seria possível avançar para temas e técnicas mais complexos. É justamente por isso que a aprendizagem acontece dentro da história do indivíduo em diálogo com seus saberes, experiências e com a sociedade: o saber apresentado já nasce atravessado e dialógico. Nesta linha, podemos apreender que este processo de ancorar o novo conhecimento em si pressupõe uma mobilização do sujeito sobre a qual o educador nunca tem completo controle – e muito menos pode contar com

sua previsibilidade. Nenhum saber é neutro e nenhuma informação chega a alguém desprovida de afeto, posto que sempre dialogará com vivências anteriores. Portanto, educar é mobilizar afetos.

Disto é possível entender que mesmo quando o professor não se propõe a dialogar com as individualidades, ele o faz involuntariamente – e o que é feito assim, ocorre segundo as estruturas dadas. Ou seja, a neutralidade pressupõe concordância com o poder hegemônico; não há isenção possível, mas sempre a experiência do momento presente em que se dá o aprendizado – seja uma sala agradável ou não, um cheiro estranho, um olhar de afeto ou desaprovação do colega, uma lembrança que atravessa a mente. Sempre há a humanidade de cada indivíduo a todo instante. O ponto é que a negação permanente das individualidades pode ser a chave para distanciar o aluno do conteúdo que se tentou isolar para transmitir. Quando eu nego a interferência de todos os fatores humanos, perco-os de vista e não dialogo com eles, reduzindo drasticamente as possibilidades de construção da aprendizagem.

Todo este panorama da importância das relações humanas na construção da relação ensino-aprendizagem nos leva a concluir que se a introdução à docência se dá longe da sala de aula, se a formação inicial ignora tais relações humanas, políticas e sociais, ela é deficitária, pois estas dimensões não são outras ou alheias; são, em si, a própria construção da docência.

Como trazer estas dimensões relacionais para a formação inicial, como simulá-las se a individualidade dos educandos e a relação entre eles e o educador, educador e gestão, educador e educador, são aquelas sobre as quais não temos controle nem podemos prever? Por mais que dominemos os conteúdos a serem trabalhados, nunca poderemos antecipar satisfatoriamente todas as variáveis que envolvem as personalidades humanas de uma relação de ensino-aprendizagem. Não há possibilidade de anular os atravessamentos

que formam o professor: não somos máquinas programáveis para reagir às situações de forma padronizada, bem como às que nascem de um ambiente educativo não são completamente previsíveis.

O que não significa que a relação estabelecida para a construção do ensino-aprendizagem seja uma loteria, mas que a manufatura da identidade profissional é uma negociação com todas as nossas vivências e disposições, pois assim como as individualidades discentes atravessam o momento de ensino-aprendizagem, também o faz a identidade docente – e é este educador, esta identidade que construímos para mediar a relação de ensino-aprendizagem, que precisa ser questionada, lapidada e burilada, para que, conhecendo-nos e nos abrindo para o outro, possamos construir pontes e dialogar com o momento presente.

É precisamente a impossibilidade de cumprir esse desígnio que apela à construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência. Quer isso dizer que não é possível continuar a conceber o trabalho humano como algo suscetível de ser objeto de uma descrição fina, *a priori*, para, em seguida, traduzir essa descrição em termos de estratégias pedagógicas, de objetivos pedagógicos, de conteúdos a ensinar, de gestos a adquirir, de tal modo que os formandos venham a poder encaixar-se nos perfis profissionais previamente definidos. Essa perspectiva de descrição *a priori* não só não se coaduna como é contraditória com processos de exercício do trabalho que mudam de forma acelerada, adquirindo contornos e configurações que não são possíveis de prever de modo preciso. A emergência da incerteza na relação formação-trabalho é alimentada por três grandes fenômenos: são eles a intensificação da mobilidade

profissional, a rápida obsolescência da informação e as mutações das organizações de trabalho (CANÁRIO, 2002, p. 154).

O autor sintetiza no parágrafo acima a natureza mutável e dialógica da profissão docente, que torna a linearidade de uma formação iniciada com o acúmulo de conhecimentos e culminada na aplicação destes como um mecanismo falido. Então ele nos apresenta a proposta para essa formação profissional de que o futuro professor “aprenda a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2002, p. 160) e se paute na construção do educador pesquisador da sua prática, algo já defendido por Freire por meio do seu conceito de “práxis”. Para além de conteúdo e metodologia, aprender a pesquisar sua própria prática deve ser pilar da formação inicial de professores.

3.2 CADA FUTURO PROFESSOR É UMA POSSIBILIDADE DE INFILTRAÇÃO

Muitos professores passam pela vida de uma pessoa – mas, mesmo sendo só mais um, com alguma escuta é possível perceber o peso das suas palavras e ações naquele momento ou até mesmo na vida do aluno. Com o espaço de fala vem a responsabilidade e a aceitação do fato de que é impossível acertar sempre, pois, como defende o autor: “o que os professores transmitem [...] em geral não tem porque coincidir com o que acreditam que transmitem e, muito menos, com o que querem transmitir” (LARROSA, 2018, p. 215).

Proponho enxergar o processo formativo de um professor diretamente ligado aos atravessamentos com a prática da sala de aula, porém, no momento inicial da formação, a perspectiva possível do licenciando é a de um estudante que “se espicha por cima do ombro do seu professor” para tentar entender como ele verá a vida daquele lugar.

Larrosa (2018, p. 299) pontua que "a transmissão do conhecimento transmite também o desejo de conhecimento" e isto leva à ideia de que o objetivo real da educação seja justamente a transmissão do desejo de conhecimento – em qualquer esfera, dada a era da informação em que vivemos. Especialmente neste caso, contudo, no qual tratamos de um conhecimento que só poderá se completar no cruzamento da prática, o desejo de conhecer, a paixão pela docência, assim como os princípios filosóficos e ideológicos, são o legado mais sólido da formação de licenciatura.

As bases ideológicas e os objetivos de formação integral do ser humano são não só tão importantes quanto o estudo de conteúdo, como dimensões inseparáveis. Aprende-se melhor o conteúdo do professor que disponibiliza suas qualidades humanas em prol da relação ensino-aprendizagem, assim como a aprendizagem pode ser impedida pela postura de um docente mesmo que domine os conteúdos. A mobilização de afetos está na base da disposição e abertura para a aprendizagem. Esta dimensão, do professor que dialoga subjetividade, ideologia e princípios (éticos, estéticos e políticos), denomino "identidade docente".

Um grande desafio decorrente desta visão é conseguir sedimentar a fundação teórica em tamanho diálogo com os pressupostos filosóficos, ligados à docência, que os conhecimentos possam e necessitem estabelecer esse relacionamento com a formação desta identidade profissional.

Larrosa discorre sobre os procedimentos de aula, que consistem basicamente em educar a atenção do aluno e promover atividades – tanto de leitura quanto de escrita – de maneira a comprometê-lo profundamente e ensiná-lo, permiti-lo sair da zona rasa do pensamento cotidiano. Tal empreitada é o real trabalho de um professor, porém as tarefas e exercícios e leituras e trabalhos práticos correm o risco de se tornar um cumprimento vazio de ocupações. É necessário atenção

para não assassinar as oportunidades de aprendizagem em nome do cumprimento delas, que devem configurar o meio, não o fim – que, para Larrosa, chama-se de “educar a atenção”:

Enquanto ginástica da atenção, o exercício tem a ver com a discriminação, com eleição e coleta, com concentração, com fixação, com aplicação, com cuidado e com um trabalho permanente sobre a vontade que se dirige contra a distração, a preguiça, a dispersão, a mudança ou a alteração permanente. Essa ginástica de atenção se realiza sob a direção de um mestre e em um espaço-tempo separado da vida cotidiana. A partir desse ponto de vista, **o mestre aparece como aquele que forma, educa, cura ou cuida da atenção**; a escola se constitui como o espaço e o tempo da formação, da educação, da cura ou do cuidado da atenção; e **a técnica escolar fundamental para essa formação da atenção é o exercício**. O que o mestre faz é estender a mão aos que estão sumidos na distração, tirá-los de lá e levá-los à escola e ao exercício (LARROSA, 2018, p. 288, *grifos meus*).

Tenho a alegria de constatar que, graças às políticas de inclusão e permanência, não trabalho apenas (nem em maioria) com alunos privilegiados cujas vidas oferecem a chance de se dedicarem apenas aos estudos. Como aponta Silva,

A política das cotas configura uma das principais conquistas dos movimentos sociais a favor das ações afirmativas de reparação, pois, antes, apenas entravam na universidade pública quem recebia ensino privilegiado desde a infância, e a população mais pobre não chegava nem a sonhar em ingressar. Hoje em dia isso foi mudado, não apenas na UFBA, mas em todo o Brasil houve essa transformação, essa conquista de espaço e oportunidade pela parcela mais desprivilegiada da sociedade que, ao se apropriar deste lugar, gerou também novas perspectivas e visões, demandando novas formas de pensar a realidade e os lugares de fala (SILVA, 2019, p. 32).

Tal fato faz conviver em uma sala de aula um sem-número de demandas que, se ignoradas, podem impedir a formação dos alunos. Além disso, percebo o quanto outras atividades de formação – como ir ao teatro, jogar no time, compor representações estudantis, entre outras – são essenciais para a formação do indivíduo e muitas vezes ausentes dos espaços de formação anteriores ao atual e à vivência sociofamiliar externa à instituição. Auxiliar o aluno nesta negociação entre as demandas de exercícios acadêmicos e paradidáticos, assim como diante da vida pessoal, considerando algum nível de flexibilização com prazos, parece-me essencial para dar-lhe a oportunidade de encontrar na sua realidade a chance de produzir o tempo-espaço necessário para acessar as leituras com alguma profundidade.

Sabemos que existe uma enorme possibilidade técnica do aluno de qualquer nível passar pelos trâmites burocráticos e avaliativos sem se deixar atravessar, ou ao menos se deixar tocar pelo conteúdo proposto. O autor cita Foucault para defender que tal empreitada de educação da atenção e feitura dos exercícios escolares deve comprometer toda a atitude do educando, levando-o ao pensamento da verdade e, por fim, a um sujeito que atua conforme essa verdade.: “[...] de fazer com que a partir da verdade de alguém se converta no sujeito que pensa a verdade, chegar a ser um sujeito que atua como corresponde” (FOUCAULT, 2002, 337-341 *apud* LARROSA, 2018, p. 294).

Ou seja, se tal empreitada de leitura e outros mecanismos de aula forem executadas com sucesso, as verdades – diversas, de diversos autores que escreveram em diversos tempos – atravessarão o estudante a ponto de constituir sua forma de estar, atuar e ser no mundo, a ponto de imprimirem-se na sua identidade docente. Para tanto, é preciso negociar com a realidade e criar estratégias de invenção espaço-temporal, pois por mais que se queira um refúgio, a escola é atravessada; por mais que o educando se queira – e o primeiro passo é justamente fazê-lo querer – inteiramente presente no aqui-

agora da escola, sua atenção é atravessada por seu cotidiano externo à sala de aula. A este respeito, trago o trecho em que Larrosa cita o pensamento de Bourdieu a respeito das implicações de realidades adversas na formação escolar dos indivíduos:

E não deixa de ser interessante que, falando da relativa separação entre a escola e o trabalho, Bourdieu afirme que a neutralização escolar das necessidades e dos fins práticos, o fato de que as crianças e os jovens da classe trabalhadora sejam libertos, por um tempo mais ou menos longo, do trabalho e possam se despreocupar que a necessidade ou a incerteza do futuro (da preocupação com o futuro), introduza uma brecha nos automatismos da divisão social. (LARROSA, 2018, p. 276)

Os autores reconhecem a necessidade de suprir demandas básicas e abrir espaço no cotidiano de pessoas oriundas de classes menos abastadas para que o tempo-espaço da educação possa cumprir seu papel. O trabalho de se formar professor começa, em muitos casos, pelo trabalho necessariamente anterior de se formar estudante, pois muitos licenciandos chegam ao curso – bem como graduandos de todas as áreas – sem saber de fato estudar, sem terem construídos os hábitos e maneiras do estudo. É preciso primeiramente criar a ruptura espaço-temporal para oportunizar que se apaixone pela matéria de estudo e pelo ato de estudar – para que possa, então, como sabedor da realidade estudantil, propor-se ensinar aquilo que já ama usando técnicas que domine.

Este processo de ruptura espaço-temporal para a produção de sua formação, ou seja, para o ócio (*otium*), é justamente o mecanismo de ruptura com o automatismo da sociedade produtiva que permitirá uma nova invenção da realidade daquele sujeito em lugar de um fatalismo social, responsável por escravizá-lo e reduzi-lo à mão de obra, pois,

[...] quem experimentou a *scholé* dificilmente se adaptará sem problemas ao mundo da produção. A escola fabrica, portanto, inadaptados ao trabalho, seja pela experiência de igualdade que oferece (segundo Rancière), seja porque dá às crianças e aos jovens um tempo livre que não é próprio de sua condição (segundo Bourdieu). (LARROSA, 2018, p. 276-277)

É reconhecendo a especificidade espaço-temporal da escola (ou qualquer espaço escolar, como a universidade) que precisa partir o trabalho de formar. Quando o estudante vem impregnado do mundo, não é possível, nem profícuo, ignorá-lo. É preciso dialogar com as realidades ao mesmo tempo que se institui o *modus operandi* do estudo. Admitir que em qualquer nível educacional podemos receber alunos que não estão adaptados ou, mais comum, não foram encantados pelo universo escolar, é se comprometer com sua adaptação e se propor encantá-los.

O que pretendo concluir para introduzir a discussão do capítulo seguinte é que numa realidade heterogênea de formação de professores, educar a atenção e aprofundar os níveis de compreensão acontecem em diálogo com atravessamentos de ordem prática – e muitas vezes urgente – que perfuram a bolha escolar. Porém, a proposição é que tal perfuração seja de ordem estrutural da construção ensino-aprendizagem, que os atravessamentos sejam assimilados e absorvidos tanto pela instituição quanto pela dinâmica da sala de aula.

A photograph showing several students in white and green shirts sitting on a wooden floor, working on large sheets of paper. The image is partially obscured by a white diagonal shape on the left side of the page.

4

OUTRO OLHAR SOBRE A ESCOLA

Uma perspectiva que pode guiar o diálogo entre a formação de professores e a realidade escolar é a busca por um resgate, apontado pelo autor Jorge Larrosa em sua obra "Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor" (2018), na qual propõe uma defesa ao caráter artesanal do ofício docente e desenvolve um elogio à sua "oficina" – a escola – enquanto o espaço do professor por excelência: "O modo de trabalhar do artesão pode servir para se ancorar na realidade material. A história traçou falsas linhas divisórias entre prática e teoria, técnica e expressão, artesão e artista, produtor e usuário, a sociedade moderna sofre dessa herança histórica" (LARROSA, 2018, p. 55). O autor defende a necessidade da materialidade na aprendizagem de qualquer ofício e compreende a

docência dessa forma, “um modo de vida como qualquer outro e um modo de vida diferente de todos os demais” (LARROSA, 2018, p. 475). É preciso vivenciar a oficina para “espiar por cima do ombro”, a fim de apreender e se deixar impregnar pelo ofício, pois ele “é inseparável do lugar onde é exercido” (LARROSA, 2018, p. 26).

A escola tem sua dinâmica própria: possui um espaço-tempo destacado de outras esferas sociais com lógicas processuais e relações interpessoais. Tudo funciona diferente nela. Larrosa (2018) propõe uma revalorização da instituição escolar – não por meio da modernização e adequação à realidade cotidiana ditada pelo mercado, que nos levou à crítica foucaultiana, mas pelo resgate de aspectos desse recinto, especialmente em seu nascedouro clássico. Ele defende que a lógica acadêmica é de suspensão, de separação da vida prática do trabalho e da produção, e pontua que este retiro, este refúgio, este enclave em que se constitui a escola, é justamente sua função social – ou melhor, sua não função.

É por se separar da lógica da produção e permitir o tempo-espaço elástico, que não serve à lógica mercantil, que a escola se faz assim e abre espaço para a construção das ideias.

A vida de trabalho e de produção, na visão clássica, não permitiria o tempo-espaço necessário para o pleno desenvolvimento do ser humano. Nesta perspectiva, o trabalho prático de produção de bens era considerado uma necessidade menos elevada.

Porém, quando temos contato com pesquisas de professores sobre sua atividade, impera a falta e o excesso – nunca o conforto dentro desse tempo-espaço escolar. Falta de tempo, excesso de alunos, falta de recursos, excesso de documentos. Como manter o foco no que importa sem se distrair ou se deixar afogar pelas urgências inúteis do cotidiano docente? Das estruturas que tentam converter a escola em fábrica?

É preciso entender a tensão entre a vocação da escola e o interesse nela. Larrosa defende a vocação e a fundação do estabelecimento de ensino sobre o conceito de ócio, criticando sua colonização pelo conceito de fábrica:

Segundo os cânones clássicos, a fábrica é o oposto da escola: a escola é o lugar da contemplação, do ócio (*otium, scholé*), e a fábrica é o lugar da perda da contemplação (*negotium, ascholia*): a escola é nobre, a fábrica repudiável. Os filhinhos românticos dos fundadores de grandes indústrias ainda compartilhavam essa opinião clássica. Escolas e fábricas estavam separadas e se desprezavam mutuamente. Pelo contrário, enquanto os aparatos substituem as máquinas, torna-se visível que a fábrica nada mais é do que a escola aplicada, e a escola nada mais é do que a fabricação de informações adquiridas [...]. A questão decisiva é que na fábrica do futuro, fabricar significa o mesmo que aprender [...]. Em todos os lugares já surgem semelhantes escolas-fábricas e fábricas-escolas. (LARROSA, 2018, p. 244)

O fato de lecionar no ensino básico e na licenciatura me permite dialogar com os licenciandos sobre as demandas que atravessam a atividade na educação básica, questões pessoais dos alunos (e nossas), provas bimestrais que os ocupam e preocupam tanto, a fila da merenda. Tudo se cruza e a ideologia precisa dialogar com o chão da escola, com as investidas de institucionalização da escola-fábrica, que pretendem nos colocar num *modus operandi* seriado e mecanizado a ponto de corrermos o risco de matar nossas convicções, pausarmos a elaboração de ideias, gastarmos todo nosso tempo com o preenchimento de diários e prepararmos – de forma descuidada – um número elevado de aulas, isso sem mencionar a pressão acadêmica por produção científica. Falar de docência sem debater a tentativa de sobrevivência a tais investidas é falar de um cenário ideal que muito provavelmente não será o que os futuros professores, uma vez graduados, irão encontrar.

Larrosa nos alerta para o risco de não distinguirmos o pensamento livre, a elaboração autônoma de ideias da produção mercadológica. Este perigo, que já existia, intensifica-se na era das redes sociais – na qual a vida privada se torna também um produto e muitos conceitos se confundem, ou mesmo se sobrepõem, fazendo com que, sem nos darmos conta, contribuamos para a predominância da escola-fábrica e da subserviência social ao capital:

Essa estetização da vida autoproduzida torna indiscernível o trabalho do ócio, a produção do consumo, a atividade e o descanso, a economia e a arte, a alienação e a criatividade, a obediência e o empoderamento, a obrigação e o prazer, a mercadoria e a obra de arte, a obrigação e a liberação, a disciplina e o desejo, as ações que têm um objetivo determinado e as que não têm. (LARROSA, 2018, p. 248)

Para negar a escola-fábrica, a escola-shopping, o aluno-cliente, é preciso dialogar com esta estrutura, pois já está posta, para que a partir da sua concretude se possam abrir fendas e rachaduras capazes de permitir a infiltração do trabalho artesanal do professor que, ainda de acordo com Larrosa (2018), educa a atenção – além de dar espaço ao ócio, provocar encontros de pessoas e tudo que as constitui. Dessa forma, esse fazer também permite a liberação de corpo, mente e espírito, nem que seja por um instante, nem que seja só naquele frágil refúgio espaço-temporal que constitui uma aula.



IDENTIDADE DOCENTE

O início da formação de cada futuro docente ocorre quando se começa a selecionar o que arquivar, no que investir, como organizar os saberes. Tal arcabouço é o que fará de cada licenciando o professor que só ele pode ser. São as notas das músicas que irá compor, ou seja, os elementos das aulas que irá ministrar, já entregando a metáfora que Larrosa cunha ao comparar esse ofício ao de um músico, quando fala da improvisação como forma de criação:

O trompetista de jazz diz que a improvisação o faz tocar coisas que surpreendem a si mesmo, coisas que não pensava ser capaz de tocar, como se a conexão livre e ao mesmo tempo respeitosa com a música lhe permitisse descobrir possibilidades da música que ainda estavam ocultas para ele. (LARROSA, 2018, p. 128)

Sendo eu uma docente de teatro, a improvisação parece uma metáfora metonímica. Seria unir conteúdo e forma: improvisando ensinar a fazer teatro, que é em larga medida, improvisar. Porém, a metáfora se aplica a todo universo da docência; dar aula precisa ser um ato de troca real no aqui e agora, ou seja, a presença do professor não pode ser apenas física, mas ele precisa estar com a atenção plena no momento presente para trocar com o aluno e todas as circunstâncias que se apresentarem. Podemos considerar que o repertório de um educador – composto por analogias, explicações, exercícios, jogos e atividades – exista pelos materiais que o permitirão criar (planejar) e improvisar (adaptar) diferentes aulas, assim como solucionar diversas situações.

A proposta de formação aqui defendida é aquela que dê ao licenciando subsídios suficientes para não se enrijecer, pois com poucos a improvisação será sempre pobre. Um músico que improvisa com poucas notas, por exemplo, responderá a diferentes arranjos de forma muito semelhante, mas com muitas notas – um professor com muitos subsídios – terá mil melodias para construir, dialogando com cada arranjo, cada público. No caso do professor, ele terá vocabulário pedagógico para dialogar com cada situação de aprendizagem. Quando o músico da citação diz a Larrosa que improvisando cria novos arranjos – antes inimagináveis –, dos quais não se sabia capaz, está dizendo que o momento da execução é também o da criação, que se dá a partir da própria escuta do momento presente. O professor não sabe a que será exposto a cada aula, mas sua presença plena pode permitir que no processo de troca e escuta lance mão dos seus variados subsídios e crie no aqui e agora – ou seja, improvise, descubra soluções que nunca havia cogitado.

Para criar, para improvisar e para solucionar a partir do agora, não basta esperar uma inspiração que vem do nada; faz-se necessário abastecer a bagagem de referências, reflexões,

leituras, exercícios e metodologias. Estas são as notas musicais com as quais o professor irá compor. Cabe ressaltar, contudo, que apesar de configurarem a base metodológica, explicações, jogos, atividade e exercícios não bastam para um largo repertório docente; os elementos filosóficos e ideológicos fazem parte das escolhas e é a partir da sua identidade – mantendo a metáfora, a partir do ritmo tocado – que cada professor combina esses elementos e produz uma aula – uma melodia – que só ele comporia.

No nosso jogo de metáforas, o ritmo tocado pelo músico seria a disciplina lecionada pelo professor, mas é a partir da sua identidade que cada profissional de música compõe uma melodia única ou executa de maneira singular uma naquele ritmo – assim como cada professor combina os elementos da sua disciplina para produzir uma aula que só ele daria. Cada músico tem seu estilo, mesmo entre aqueles que tocam um mesmo estilo musical; existe uma peculiaridade, uma identidade. Ainda aqui a metáfora se aplica, pois professores de uma mesma área também cunham suas maneiras pessoais de lecionar.

A dimensão estética da atividade docente, tão debatida e defendida como constitutiva da prática professoral por Freire, é tantas vezes desconsiderada pela máquina do cotidiano escolar! Por exemplo: no caso de um professor substituto que deve continuar a matéria de onde o outro parou. Será possível tal empreitada? Como um pintor poderia finalizar o quadro de outro? Como sobrepor, ou mesmo ignorar estilos? Pois se a construção da relação ensino-aprendizagem é também estética, então a construção da identidade docente é de viés estilístico e afeta diretamente o resultado da interação professor-aluno-matéria.

[...] a palavra "caráter" também se refere ao modo de ser de uma pessoa (ou de uma coisa), na medida em que enfatiza sua singularidade. [...] Além disso, esse "modo de ser" é

inseparável da maneira como algo ou alguém se mostra em sua aparência sensível ou, no caso de uma pessoa, em seus "modos de fazer". O caráter teria a ver também com "as maneiras" de cada um. Nesse sentido, eu li na classe a descrição que faz Elías Canetti dos professores da escola que ele participou em Zurique [...] Não deixa de ser interessante como Canetti observa a relação constitutiva entre a matéria ensinada e a maneira característica de ensinar de cada professor, como se o "quê" da transmissão não pudesse ser separado da "maneira" como cada professor encarnava e, de alguma forma, a atuava ou a "re-apresentava" em sua aula. (LARROSA, 2018, p. 57)

Ao mesmo tempo, a improvisação em aula, além de subsídios, exige escuta e promove a descoberta, como quando o trompetista afirma que o que improvisa não se sabia capaz de fazer. Larrosa explica tal fenômeno como uma:

[...] dupla receptividade: a música responde à chamada do músico (como a comida à chamada da cozinheira, ou a madeira à chamada do carpinteiro), mas é o músico que responde também à chamada da música, aquele que segue a força e o poder da música (e a cozinheira, da comida, etc.). (LARROSA, 2018, p. 129)

Ou seja, o momento da aula – aqui comparado à improvisação musical – é ao mesmo tempo de criação, de experimentação, de lançar mãos dos recursos apreendidos, de recepção dos diversos estímulos e atravessamentos, de escuta – não só do que é externo e atravessa, não só do que é interno e emerge da individualidade do professor – do artista – mas também uma escuta da coisa em si, como se a aula – sua obra – tivesse uma espécie de vida própria e tomasse rumos inesperados. É como uma cisão corpo-mente, em que nossa mente não teria sido capaz de elaborar tal feitura, porém nosso corpo consegue, utilizando-se de um saber sensível. "Para Flusser, as mãos são felizes quando são criativas e criar é a 'elaboração de ideias durante o gesto de fazer'" (LARROSA, 2018, p. 77).

Formar professores com tais habilidades de criação, de autoria de suas aulas, com estilo e identidade exige autonomia crítica do licenciando, uma vez que não faria sentido entregar fórmulas metodológicas engessadas e prontas para serem memorizadas. Tal proposta exige do professor entrega; “isso que se aprende com treinamento, disciplina e atenção, mas que não tem a ver com procedimentos padronizados, princípios, regras ou normas.” (LARROSA, 2018, p. 129). Uma educação da atenção que sensibiliza não é um adestramento das ações que padroniza.

Na formação de professores de Teatro, a metodologia do jogo teatral é de longe a mais discutida, executada e aclamada; não só na licenciatura em Teatro do IFFluminense, mas em todo o país e pelo mundo esse recurso vem se tornando quase uma unanimidade dentre as possibilidades de ensino do teatro. A predominância de tal metodologia está intrinsecamente ligada ao conteúdo em si. Larrosa discute a questão da escolha metodológica a partir de Estanislao Antelo:

Diria que os saberes, as experiências e as tarefas a serem ensinados são objetos, objetos subjetivos, e, como todos os objetos, têm suas formas, cores, peso e outras dimensões. Essas formas e dimensões determinam a maneira de apreendê-los, de tomá-los, de movê-los e de poder passá-los de uma subjetividade para outra. Em outras palavras, cada ofício e artesanato determina de alguma maneira como é transmitido. (ANTELO, 2015, p. 228-229 *apud* LARROSA, 2018, p. 462)

Não se ensina Teatro da mesma forma como se faz com Matemática; a(s) metodologia(s) de cada professor se constrói/constroem no diálogo entre sua identidade e a matéria que ele vai trabalhar. Se as dimensões da disciplina que ensino determinam em grande medida a forma de comunicá-la, então determinam também a formação do docente daquela área. É preciso formar o professor, trabalhar a sua mão para manusear a matéria de seu ofício – para

que, em diálogo com as diversas referências de cada indivíduo, seja possível construir a identidade docente que dará continuidade à transmissão. "E dentro de cada pessoa esse objeto se aloja de maneira singular, que determina, por sua vez, sua própria maneira de ser ensinado ou transmitido novamente." (LARROSA, 2018, p. 462).

Esse diálogo entre a matéria e o sujeito, este processo de alojamento da matéria no sujeito, de negociação entre o que ele é e o que virá a ser em decorrência dela, é o percurso intermediado pela figura do professor. Especialmente no caso que tratamos neste capítulo, em que o sujeito se pretende professor, precisa ser um processo apaixonado, ou então, fatalmente será esvaziado. Ensinar é apaixonar o outro pelo que se ensina; sem isto não há troca. Então, ensinar professores é, acima de tudo, apaixoná-los ao ponto do transbordamento que faz necessário que apaixonem outrem.

O conceito de "professor silvestre" que Larrosa evoca em sua obra a partir do livro "Pedagogías Silvestres", do autor argentino Estanislao Antelo, dialoga com esta valorização do atravessamento afetivo e também com a questão improvisacional da escuta que aqui defendemos como parte do ofício do educador. Ele fala de um professor que em certa medida se compromete com sua prática profissional – num nível que extrapola a racionalidade técnico-científica.

Os professores silvestres não apenas amam o que ensinam, e por isso o transmitem, mas é a própria transmissão que os faz aprender. Como se o professor, ao ensinar, não apenas tivesse a oportunidade de voltar repetidas vezes ao que ama (aquilo de que o professor não lê, mas relê), mas que deixasse ele mesmo se inspirar pela matéria de estudo no momento em que a torna pública, em que a entrega aos outros (LARROSA, 2018, p. 458).

Este amor pelo que se ensina é pilar essencial na construção da identidade docente, pois é da relação do professor com a matéria que emerge o exercício de se entender como um servidor, alguém a

serviço dela e não de seu próprio estrelato. Na instituição pública de ensino somos oficialmente servidores públicos e tal denominação me parece extremamente valiosa se a levamos a sério enquanto premissa. Estamos na função de professores para servir à sociedade, servir à matéria que ensinamos, servir ao mundo. Tal reflexão é necessária, especialmente se levamos em conta a construção histórica da superioridade do professor. Larrosa argumenta a partir da fala de um dos muitos professores com quem dialoga ao longo de seu livro:

[...] dois tipos de professores: os que põem toda sua preparação e seu esforço a serviço do que Maxi chama de "a lição mais bonita do mundo", uma lição, além do mais, que oferecem a seus alunos generosamente e "como se não fosse nada", simplesmente porque é seu trabalho; e os que usam suas aulas (e seus alunos) para mostrar sua preparação e seu esforço, e para demonstrar "tudo o que estudaram e tudo o que sabem. (LARROSA, 2018, p. 424)

Tanto o trabalho de artista quanto o trabalho de professor são armadilhas para o ego e, no livro citado, Larrosa dialoga com a visão do cineasta Pedro Costa, que propõe uma menor romantização de seu trabalho – sem, por isso, diminuí-lo em valor. As palavras de Larrosa acerca da perspectiva de Costa sobre o trabalho do cineasta se aplicam perfeitamente ao ofício docente:

[...] é um trabalho como outro qualquer, um trabalho de artesanato, talvez mecânico, cheio de rotinas, que sem dúvida oferece momentos de prazer ou de alegria, que é muitas vezes tedioso e aborrecido, mas que deve ser feito da melhor maneira possível, com atenção, paciência, cuidado, generosidade, com certo amor pelo seu material, pelos seus instrumentos [...]. (LARROSA, 2018, p. 424)

Ser professor e formar professores é um trabalho tão comum e tão importante como todo trabalho. Podemos admitir que lecionar é o ofício de se apaixonar e de apaixonar outrem em *looping* eterno.



6

TUDO PROFESSOR ESTÁ EM CENA

Tendo compreendido a enorme implicação da dimensão estética na relação ensino-aprendizagem, defendo que a docência tenha muito a dialogar com o universo da pesquisa e da produção teórico-prática das artes da cena, pois esta dimensão – muitas vezes negligenciada nos escritos, nas práticas escolares e nas relativas ao magistério em geral – é a matéria sobre a qual trabalham os artistas.

A base para toda a argumentação que segue se funda na ideia de que a maneira de se fazer algo – no nosso caso, de se fazer aula, trabalhar certo conteúdo – é tão importante quanto o conteúdo, a mensagem em si. Não existe dissociação entre forma e conteúdo, não existe possibilidade do *como* não interferir no *o que*. Quando

se trata de comunicação, todas as esferas atuam conjuntamente – mesmo que não tenhamos consciência disso.

Alguns exemplos bastante cotidianos nos ajudam a compreender tal ponto. Primeiro: um casal que briga por algo que um dos dois insiste em não ter dito e o outro argumenta que o primeiro “quis dizer”. Algo indicou ao parceiro que a mensagem verbal (simbólica) não condizia com a que foi transmitida por sinais não verbais – e até mesmo não físicos. Ou seja, algo foi comunicado de forma sensível que contradisse a comunicação verbal. Essa experiência explicita que nossa sensibilidade para a comunicação sensível se dá mesmo quando desconhecemos a sua teoria.

O segundo exemplo já introduz a tese de Barba do “corpo dilatado” e do “nível pré-expressivo”: duas turmas têm aulas de determinado conteúdo com dois professores distintos que utilizam o mesmo material e dinâmica de explicar oralmente uma mesma imagem. Um consegue atrair a atenção e o outro não. O que há em sua presença que magnetiza os olhares e conecta-o aos estudantes é o que Barba chama de “corpo dilatado”. Discorrerei a respeito.

No livro “A Canoa de Papel”, Eugênio Barba (2009) narra sua pesquisa de mapeamento do que chama de “comportamentos espetaculares” ao redor do mundo. Tais comportamentos não figuram na História como Teatro, até porque alguns deles são mais antigos que o próprio termo como rituais religiosos e festejos populares de diversas culturas. O autor identifica, porém, muitas semelhanças, buscando o elemento comum que faz com que nestas mais diversas situações a comunicação ocorra num nível para além do racional, imprimindo-se na experiência dos participantes.

Barba identifica que as leis que regem o cotidiano diferem daquelas obedecidas pelos protagonistas destes comportamentos, produzindo o interesse a partir do esbanjamento de energia, num nível denominado por ele como pré-expressivo – e que

independente da forma dos eventos constrói uma condição de comunicação expandida, capaz de extrapolar a racionalidade e magnetizar o interesse do público.

O nível que se ocupa com o *como* tornar a energia do ator cenicamente viva, isto é, *como* o ator pode tornar-se uma presença que atrai imediatamente a atenção do espectador, é o nível pré-expressivo [...]. Este substrato está incluído no nível de expressão, percebido na totalidade, pelo espectador. Entretanto, mantendo esse nível separado durante o processo de trabalho, o ator pode trabalhar no nível pré-expressivo, como se, nesta fase, o objetivo principal fosse a energia, a presença, o *bios* de suas ações e não seu significado. O nível pré-expressivo, pensado desta maneira, é, portanto, um nível operativo: não é um nível que pode ser separado da expressão, mas uma categoria pragmática, uma *práxis*, cujo objetivo, durante o processo, é fortalecer o *bios* do ator (BARBA; SAVARESE, 1985, p. 188).

O nível pré-expressivo de que o autor fala não é anterior no quesito temporal, mas no sentido estrutural. A pré-expressividade seria a base invisível aos olhos do espectador, que organiza a energia do artista e torna interessante qualquer que seja a forma que ele assume expressivamente, ou seja, visivelmente.

É este nível de expressividade que proponho – a qualquer ser humano que deseje estabelecer um nível profundo de comunicação – a necessidade de acesso e domínio. Alguns o fazem de forma inconsciente, mas a riqueza das pesquisas de Barba e de diversos outros autores, que propõem o trabalho de cultivar a presença do ator, é justamente ter criado mecanismos de ativação da pré-expressividade de forma consciente.

Todo professor sabe que dar aulas cansa – e não só porque você fala ou escreve o tempo todo. É possível realizar tarefas fisicamente mais desgastantes sem gerar o nível de esgotamento que uma aula proporciona. Este cansaço, eu proponho, advém da

mobilização energética necessária à produção e à dilatação da presença, da atenção, da conexão.

Em dias ou horários ruins – por exemplo, no caso de uma aula após muitas outras, acontece de não conseguirmos ativar nossos sentidos e talvez nem mesmo nossa mente e pensamentos para estarem conosco na sala de aula. Esta presença ausente prejudica a comunicação em diversos níveis, pois perdemos a sensibilidade receptiva muda do aluno, não recebemos seus sinais, e não conseguimos nos expressar de forma total, debilitando enormemente a mensagem.

Barba propõe que o ator em estado de presença cênica esbanja energia e por isso se torna interessante. Diversas linhas de treinamento corporal teatral trabalham no sentido de dilatar a presença do ator por meio da ativação do corpo com técnicas de consciência, precarização do equilíbrio, ativação da concentração e conexão – tanto com os parceiros quanto com o espaço, fazendo com que a energia do artista seja capaz de ocupar uma amplitude muito maior que os contornos de seu corpo. Ou seja, dilatando sua presença.

Para alguém que nunca tenha lido sobre este tema pode parecer pouco concreto, porém mais uma vez recorro a banalidades do cotidiano para lembrar-nos que estas dimensões fazem parte da nossa vida sem que precisemos notar: quando algumas pessoas – muito comum com crianças – mais expansivas chegam a algum lugar, costumamos dizer que encheram a sala ou até a casa! Todos já tiveram um professor que mesmo sem sair de perto do quadro ocupava todo o ambiente e outro que parecia nem estar ali.

Ao incluir a atividade docente neste espectro de situações ou comportamentos que guardam estreita semelhança com o fenômeno teatral, retorno a Augusto Boal, pois ele delineia uma compreensão da cognição humana que explicita níveis de comunicação e apreensão do mundo que não podem ser reduzidas a palavras ou símbolos:

Quero adotar a ideia de que existe uma forma de pensar não-verbal – Pensamento Sensível – articulada e resolutive, que orienta o contínuo ato de conhecer e comanda a estruturação dinâmica do Conhecimento sensível. Quero afirmar que, para serem compreendidos, mesmo quando são expressos em palavras, os pensamentos dependem da forma como essas palavras são pronunciadas ou da sintaxe em que as frases são escritas – isto é, dependem do Pensamento Sensível. (BOAL, 2009, p. 27)

Parece-me urgente que o trabalho de consciência corporal, vocal e mental desenvolvido pelos atores seja democratizado para os professores, haja vista que a conscientização da comunicação sensível nos leva à busca de como controlar estes mecanismos para a construção de uma relação ensino-aprendizagem eficiente, assim como os artistas as controlam para que a sua obra produza o sentido desejado.

Aulas de teatro desenvolvem estas habilidades mesmo sem sua teorização. Minha intenção com a presente defesa é de atentar o professor para a complexidade da sua atuação no processo educativo, convidando-o a trabalhar as mais diversas esferas da sua comunicação. Entendo que o Teatro pode ser um grande aliado neste processo por meio das contribuições teórico-práticas sobre os seguintes aspectos – que aqui apresento separadamente apenas por uma questão organizacional, mas compreendendo serem conjugados e interdependentes.

O primeiro ponto que pode já ter ficado claro depois da discussão sobre o corpo dilatado é a necessidade de comprometer-lo conscientemente na comunicação. Entender a atividade docente como uma meramente intelectual significa negligenciar uma dimensão imensa da sua atuação. O professor precisa saber acessar seu corpo antes de entrar “em cena”; entrar em contato com ele é um aspecto essencial, considerando se tratar de um comunicador incontrolável e só conhecendo-o, explorando suas possibilidades e limitações, que podemos vislumbrar algum nível real de comunicação

a nosso favor. Do contrário, seguiremos dizendo algo com palavras que pode não condizer com o que dizemos com os corpos. No Teatro há muitas linhas de "treinamento de ator" – particularmente não me agrada tal terminologia, pois dá a impressão primeira de que é algo externo, como uma ginástica, porém é a utilizada na literatura da área. Sobre essa nomenclatura:

O treinamento [...] tem a função de aprimorar meu instrumento de trabalho, ou seja, meu corpo, que no caso do ator é impossível dissociar de sua pessoa, de seu ser. É no treinamento cotidiano que rompo barreiras, transponho obstáculos próprios do trabalho de ator. Isto em nada difere das demais profissões, onde cada profissional, dentro de sua especialidade, deve estar constantemente praticando e aprimorando sua técnica de trabalho. (informação verbal)⁸

O corpo precisa ser treinado em termos expressivos e sensíveis; precisa, ainda, ser escutado. É no corpo que guardamos as experiências da vida e imprimimos desde alegrias a traumas, de modo que a relação de se conhecer e de se aceitar não se sustenta se o considerarmos apenas como um suporte material para a mente. Disto, o primeiro aprendizado que o Teatro oferece é o de estabelecer espaços de sensibilização e de consciência corporal, entendendo que ele precisa ser acionado antes do momento expressivo (no caso, da aula).

O uso da voz também é um aspecto comum aos trabalhos de ator e de professor; além disso, a exploração dos diferentes registros vocais gera diversas possibilidades expressivas. Entendendo que a expressão se dá sempre de forma holística em todas as esferas, é coerente entender que a exploração dos registros e possibilidades vocais proporciona uma ampliação das possibilidades comunicativas. Voz é corpo e as teorias mais recentes defendem que o trabalho de consciência destas esferas deve se dar em conjunto.

⁸ Informação fornecida em entrevista (FERRACINI, 2001, p. 127)

A presença é outro aspecto muito amplo, porém muito importante, que é largamente trabalhado pelo teatro e imprescindível para uma comunicação efetiva. Só é possível atingir a mobilização energética, que Barba chama de "corpo dilatado", se garantirmos uma presença total – ou seja, o comprometimento com o momento presente que exacerba a sensibilidade, aprofundando o nível da comunicação. A presença é trabalhada no teatro por meio de várias premissas, como a disponibilidade corporal, a atenção multifocal para gerar conexão de grupo e a escuta ampliada como parte desta sensibilidade.

A comunicação não verbal é tão importante quanto a verbal no Teatro. Exercícios que levem a olhar nos olhos das pessoas, improvisações que exijam a construção conjunta de uma cena sem combinação prévia com ou sem interação verbal, com narrativa linear explícita ou proposições poéticas de corpo e voz, nas quais uma dupla ou um grupo crie corporalmente sem se comunicar verbalmente são alguns dos muitos exemplos de exercícios teatrais que desenvolvem a habilidade e sensibilidade para a comunicação não verbal.

A comunicação, contudo, não se dá só a partir do emissor, seja ele professor ou artista; ela se constrói sobre a combinação de todos os elementos que a atravessam – visuais, sonoros, olfativos ou táteis. Dessa forma, no Teatro o cenário, o figurino, a maquiagem, a sonoplastia, a iluminação e até mesmo as interferências externas em algumas propostas são considerados integrantes da cena. Questionar-se sobre os componentes estéticos que não necessariamente venham do professor – mas ainda assim influenciam na comunicação durante a aula – é essencial para não cair na armadilha de, ignorando-os, sabotar a proposta inicial. Isto é, uma vez que sempre há interferências, a escolha passa pelas possibilidades de neutralizar, de propor e/ou de dialogar com elas; ignorá-las, porém, é permitir que ajam contra a aprendizagem desejada ou até mesmo perder oportunidades valiosas de aproveitar estímulos externos para endossar nosso propósito.

Tais habilidades não podem ser apreendidas apenas via leitura, sem sua experimentação e investigação prática, pois são conhecimentos que atravessam o corpo, produzem-se nele. São da ordem do sensível tão mais que da racionalidade que o autor as teorizou a partir de práticas muito anteriores à sua existência, ou seja, a prática de mobilização energética para fins expressivos é inerente à condição humana e independe de sua nomeação. A teorização é uma busca de compreensão e democratização.

6.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Além da contribuição com a formação docente em sua condição expressiva e das reflexões do autor Augusto Boal – que, apesar de ser um homem de Teatro, extrapolou sua reflexão para bases filosóficas que somam não só à educação, mas a toda relação humana –, explicitadas ao longo deste trabalho –, o Teatro pode ainda contribuir muito largamente para o desenvolvimento das tão discutidas Metodologias Ativas de Aprendizagem.

A cena teatral profissional passou por muitas revoluções no século XX que trouxeram o espectador para o centro da discussão e geraram imensas discussões de um campo que se inaugurava: o da recepção teatral.

Hoje, qualquer espectador mais experiente está acostumado a apreender o espetáculo como uma totalidade, a procurar nele um princípio de coerência, de unidade... é bom que se saiba que nada é menos *natural* e mais *histórico* do que esse tipo de percepção. Essa maneira de ser espectador não é inata (ROUBINE, 1982, p. 39).

A partir do momento em que o Teatro exige que os espectadores se “emancipem”⁹ culturalmente, ou seja, que leiam a obra de forma ativa, opera-se uma esfera educativa democratizante da linguagem teatral capaz de passar, especialmente a partir da obra de Berthold Brecht, a expor seu funcionamento completo para o público.

Provocar a recepção dos espectadores constituía-se em desafio central para os encenadores, como Meyerhold, surgidos nas primeiras décadas do século XX, despertando na plateia uma atitude produtiva em face da cena. A cena teatral, para isso, precisaria ser apresentada como fato assumidamente artístico, revendo e negando a tendência ilusionista que prevalecia desde o século XVIII, que se preocupava em camuflar os mecanismos e instrumentos de produção da teatralidade. Pois tinha o intuito de fazer do palco uma ilusão da própria vida (DESGRANGES, 2006, p. 36).

Esta concepção de Teatro que emerge no XX se dá conjugada a uma proposição de encenação fundada no corpo do ator. Encenadores, como o citado Meyerhold, bem como Stanislavsky, Grotovsky e tantos outros, influenciaram largamente mudanças significativas nas formas de se fazer e apreciar o Teatro.

Claro que se o Teatro exige então espectadores emancipados, ou seja, iniciados, conhecedores da linguagem teatral, que se liberta cada vez mais do subjugo do texto, do drama, para se centrar nas dinâmicas corporais e relacionais, a aula de Teatro também vai mudar.

No século XIX, prevalecia nos trabalhos com Teatro no ambiente escolar – e mesmo em esferas profissionais – uma abordagem extremamente subjugada ao texto, ligada à arte da declamação. Com a revolução que aponteí acima, o próprio fazer teatral exige comprometimento holístico do ser humano – tanto para assistir quanto para fazer Teatro.

⁹ Termo do autor Jacques Rancière, empregado em seu texto “O Espectador Emancipado”.

É neste momento histórico, de meados do século XX, que a Pedagogia do Teatro começa a ganhar as formas que conhecemos hoje e desde então vem desenvolvendo o que atualmente podemos comparar às metodologias ativas de aprendizagem. Além do tempo de desdobramento e maturação de tais metodologias, pela natureza da área o Teatro trabalha como a possibilidade mais acessada de exclusividade de aulas práticas, ou seja, cursos inteiramente práticos são a face mais cotidiana do ensino desse campo de conhecimento, bem ao contrário da maior parte dos outros. Ressalto tal ponto para defender a consistência que as pesquisas na área alcançaram por sua pesquisa e experimentação continuada – e muito substancial.

Muitos educadores apontam a dificuldade de engajamento dos alunos em propostas práticas e esta construção da possibilidade de trabalho é mais um dos muitos desafios com os quais a área vem lidando sistematicamente, em especial no ambiente escolar.

Sobre o tema, o autor Flávio Desgranges argumenta que para o aluno se colocar, ou seja, de certa forma se expor, cabe ao professor criar o que ele chama de “ambiente arejado”. O autor defende que seja preciso construir uma atmosfera de aceitação entre os participantes do grupo com o intuito de assumir o espaço do erro como um espaço natural da experimentação. É inegável que um “ambiente arejado” facilite qualquer ambiente de aprendizagem, pois se aprende melhor onde se pode errar mais e sem medo, porém para o trabalho prático ele é condição *sine qua non*.

A autora Viola Spolin (2001) também ofereceu grande contribuição para esta discussão, uma vez que o objetivo maior da sua metodologia era justamente a promoção da espontaneidade. Um aspecto – dos sete – que a autora enumera como partes de sua metodologia é o da aprovação/desaprovação, no qual defende o redimensionamento da atuação docente, retirando-se do lugar de inspetor da aprendizagem e colocando-se no de

coinvestigador, permitindo o espaço do erro e da sua incorporação no redirecionamento da construção do saber.

Neste caminho histórico da área, muitas possibilidades surgiram e surgem, então peço compreensão quanto ao fato de disponibilizar aqui o meu recorte – que devo inteiramente à área, mas que é um recorte dialogado com meu percurso profissional e minha identidade docente, sendo possíveis muitos outros. Falo da estrutura de uma aula prática, pois além destes aspectos transversais, a pesquisa ampla e continuada de metodologias práticas acabou por render aos educadores em Teatro a habilidade de preparar uma aula nesses moldes. É parte da formação de um professor de Teatro compreender sua própria dinâmica de trabalho, conhecer seus tempos e negociá-los com os da turma. A quantidade de jogos que planejamos para uma aula, quais levam mais ou menos tempo, que tipos se encaixam para determinada turma, as melhores formas de começar e finalizar uma aula, são saberes que cada professor vai desenvolver com sua experiência – porém alguns guias podem ajudar neste percurso.

Eu desenvolvi para meu uso próprio um guia – tanto anual quanto de aula – para que eu prepare as aulas sobre eles. O anual é muito específico para as aulas de Teatro por tratar das unidades de aprendizagem; creio, porém, que o guia de aula possa auxiliar os colegas de outras áreas a entender que engajar uma turma e construir a aprendizagem por meio do corpo requer um encadeamento de acontecimentos no qual a ordem é fator essencial, pois os jogos não acontecem aleatoriamente nas aulas, mas se encaixam num planejamento que prevê desde a chegada e mobilização dos alunos até o momento final de avaliação. Este, por sua vez, que não configura avaliação numérica oficial, contudo momento de avaliação coletiva do desenvolvimento dos participantes na linguagem.

Em geral, a sequência de jogos segue a configuração base representada na Tabela 1, porém em muitos casos eles não se

encaixam em apenas uma das categorias ou pode não ser possível perpassar todas em determinada aula; isto não é nenhum problema, o planejamento base serve apenas como um guia para pensar as etapas da aula – sabe-se que na prática não há separação entre tais etapas, bem como não há obrigatoriedade de passar por todas elas. Na coluna “exemplos” da tabela cito alguns jogos teatrais bastante difundidos, que ilustram cada etapa e estarão disponíveis no Anexo.

Tabela 1: Planejamento diário guia para disciplina de Teatro no Ensino Médio

PLANEJAMENTO BASE	
Disciplina:	Artes – Teatro
Duração da aula:	100 minutos
Categorias	Exemplos
Recepção	Pequena conversa, mosquito africano, ciranda e outras canções em roda.
Aquecimento	Piques variados, jogos de olhar e com bola, primeira pessoa que eu vir, escrever o nome com o corpo, caminhada pelo espaço com diversas variações.
Desenvolvimento de habilidades	Floresta dos sons, cego-guia, pula-corda, leitura de obras, fio no olhar, gato e rato, pergunta-pergunta.
Criação	1-2-3, HQ, improvisação em geral, teatro-imagem (Boal), enquadramento do espaço, máquina, o que mudou?, receita com o corpo.
Debate e avaliação	Roda de conversa.
Dever de casa	De acordo com o planejamento da aula seguinte, peço para observar algo, trazer uma música ou um objeto.

Fonte: elaboração própria.

6.1.1 METODOLOGIA DOS JOGOS TEATRAIS

A metodologia de Jogos Teatrais, já citada como a mais largamente utilizada em trabalho tanto com atores profissionais como com grupos amadores, é uma metodologia de ensino do Teatro por meio da participação em jogos. Inspirada nas atividades esportivas, a autora norte-americana Viola Spolin (2001) criou tal método com o intuito de produzir espontaneidade na atuação de atores amadores. Na Europa a metodologia se desenvolveu sob a terminologia de Jogo Dramático e ganhou mais espaço; no Brasil, diversos autores desenvolvem o tema – tanto prática quanto teoricamente.

O cerne que se mantém desde a criação do método por Spolin até os dias atuais em todos os autores é o trabalho prático que compromete corpo, mente e sensibilidade no desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à prática teatral, favorecendo também o trabalho de apreciação e de aprendizado de teorias da Arte. Por sua potência de desenvolvimento holístico do ser humano, o jogo teatral é ainda hoje objeto de estudos e pesquisas, além da enormemente difundida experimentação prática em contextos profissionais e amadores.

Esta metodologia, largamente utilizada em aulas de Teatro nos mais diferentes contextos, é cada vez mais difundida desde a década de 1970, quando a autora Viola Spolin a sistematizou. Por seu caráter metodológico eminentemente prático e pela multiplicação do número de jogos – que é natural e incontável, pois cada professor vai naturalmente adaptando, transmitindo e criando, e assim sucessivamente na rede que o liga aos seus alunos e aos alunos de seus alunos – o universo da pedagogia do Teatro conta hoje com um sem-número deles, visando os mais diversos objetivos. Este arsenal compartilhado pela área é um baú de tesouros, que pode inspirar adaptações para as mais diferentes

áreas do conhecimento e seus profissionais que busquem a construção de metodologias ativas de aprendizagem.

Além deste aspecto prático do desenvolvimento em larga escala de uma metodologia ativa – os jogos, a própria natureza do saber artístico dialoga natural e necessariamente com as disposições, as questões e os atravessamentos individuais. Uma aula de Teatro teórica e não participativa, mas somente expositiva, é possível, porém na busca pelo conhecimento real da linguagem, nós, professores de Teatro, costumamos nos apoiar no tripé defendido pela autora Ana Mae Barbosa para o ensino de Arte: fazer, contextualizar (que abarcaria a dimensão teórica) e apreciar (fruir obras de Arte).

A dimensão do fazer abarca toda a sorte de experimentação prática que vai permitir ao aluno a construção e a exploração do conhecimento sensível inerente aos saberes artísticos, que não seriam acessados por propostas meramente teóricas. Esta dimensão prática do trabalho com Teatro traz à tona diversos elementos facilmente ignoráveis por propostas menos ativas – como questões pessoais, relacionamento do grupo, sensações e individualidades –, que interferem sempre e necessariamente em qualquer relação ensino-aprendizagem, porém que poderiam não ser detectados em aulas de metodologias menos ativas.

É importante frisar que pode haver aulas expositivas e mesmo autoritárias de ensino do Teatro. Minha defesa consiste, contudo, em reconhecer os enormes avanços que as pesquisas na área da Pedagogia Teatral fizeram na direção de dinâmicas de aprendizagem ativas, participativas e libertadoras.

Outro ponto que se faz necessário devido à desvalorização das Artes como área do conhecimento é a constatação que o presente trabalho oferece de que não só o Teatro bem como as demais Artes, são áreas que vêm produzindo saberes que podem colaborar com as demais. Portanto, se aqui proponho enxergar as pesquisas da

cena e da Pedagogia Teatral como possibilidades de enriquecimento da Pedagogia dos mais diversos campos, não é porque o Teatro se preste somente a ser ferramenta do ensino de outras disciplinas, mas especial e essencialmente porque sua natureza estética e participativa geraram uma vantagem nas pesquisas dessa área.

Em suma, o Teatro é um conhecimento em si, não uma ferramenta. Ele precisa de uma aula exclusiva para que seja apreendido, porém, assim como usamos textos – elemento específico da área de Letras – em praticamente todas as disciplinas, é possível que alguns dos seus elementos possam ser incorporados por atividades de outros componentes curriculares. Isto esclarecido, podemos propor um diálogo em que as metodologias de ensino do Teatro talvez forneçam pistas e experiências que enriqueçam a pedagogia em geral.

6.1.2 DRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO

Além da contribuição ímpar da metodologia dos jogos teatrais, destaco o trabalho da autora Beatriz Ângela Cabral (2012), que trouxe para o Brasil nos finais do século XX uma prática anglo-saxônica denominada “Drama como método de ensino”, que consiste numa proposta de combinação de diversas metodologias – inclusive dos jogos teatrais –, que se presta ao ensino tanto do Teatro como de diversas outras disciplinas a partir da construção de uma narrativa envolvente, apta a guiar os alunos em diversos jogos e exercícios, permitindo que construam o conhecimento de forma ativa.

O Drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma

de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores etc. (DESGRANGES, 2006, p. 125)

O Drama consiste em algumas etapas que organizam a dinâmica do curso e da aula. O primeiro aspecto do método é o "processo", ou seja, em que ponto do curso o grupo está, e isto considerando não só com relação ao desenvolvimento do conteúdo, mas também e em igual nível de importância, acerca do entrosamento e diálogo interno do grupo – isso vai influenciar diretamente na escolha das atividades e dos jogos.

O segundo aspecto é o "pré-texto", que consiste na escolha da abordagem inicial do grupo. O professor deve selecionar uma narrativa introdutória da problemática, bem como os diversos elementos que possam corroborar para a imersão no tema – como cenário, iluminação, adereços e quaisquer outros que possa imaginar. O pré-texto é a forma como o grupo chega à história, que deverá guiar toda a aula e a construção que se deseja. Sua coerência e o uso dos variados elementos, portanto, podem garantir ou impedir a adesão por toda a aula.

Em sequência chegamos aos "episódios" – partes da narrativa que será vivida pelo grupo. Cada episódio pode ser resolvido independentemente ou de forma encadeada; em cada um deles o professor tem a possibilidade de propor uma dinâmica diferente de experimentação, construção e improvisação. Além disso, são nos episódios que a narrativa vai se desenvolver e, dependendo do nível de abertura proposto, ela pode tomar diferentes caminhos.

Outro aspecto opcional, porém muito interessante, da metodologia, é o professor-personagem: a possibilidade de que ele performe determinado personagem na trama, sendo chave para a sua condução ao mesmo tempo que facilita a adesão do grupo por se colocar em jogo, em risco com os estudantes.

Como pode ficar muito abstrata essa proposição, narrarei uma experiência desenvolvida por um grupo de licenciandos na disciplina Teatro Educação I – que nomearei “professores” – na qual trabalharam o pré-texto da Mitologia Grega: foi uma recepção dos estudantes pelo grupo de professores caracterizados de deuses gregos, cujo intuito era explicar a divisão dos mortais em grupos que competiriam entre si, cada um defendendo um deus. Durante as competições, eles – os intérpretes dos deuses – sustentaram a proposta de professor-personagem e se revezaram para explicar as tarefas. A adesão da turma e a imersão no universo proposto foram totais.

Nesse método é possível trabalhar com estudantes de diversas faixas etárias, e por envolver corpo e mente ativamente existe uma facilidade na apreensão dos conteúdos, pois proporciona a construção holística do saber, o protagonismo do estudante.



7

A EXTENSÃO É A INUNDAÇÃO

A extensão é por excelência o espaço acadêmico de diálogo com a sociedade, com as comunidades, com os extramuros. Boaventura de Sousa Santos defende em sua obra "A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade" a importância da centralidade das ações de extensão nesse espaço:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da

coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2010, p. 53-54)

Pensando na perspectiva das possibilidades de infiltração de práticas libertadoras, a área da extensão é um espaço muito potente devido especialmente à sua própria identidade dialógica com a comunidade extrauniversitária. A extensão pode funcionar como um elemento de promoção do equilíbrio da produção de conhecimento na universidade, que muitas vezes cai no risco de se tornar árido e não repercutir na sociedade. Essa é uma crítica recorrente e pertinente, especialmente em tempos de hiperespecialização, na qual se formam doutores e pós-doutores que nunca atuaram fora da academia, mas também pela falta de diálogo com a realidade extramuros, correm o risco de pesquisar em objetos extremamente específicos com pouco impacto social.

Mostra-se importante esclarecer que não estou propondo em nenhuma esfera a desvalorização da área da pesquisa, mas uma equiparação da importância desta com a extensão e o ensino para que, combinadas as suas especificidades, a produção de conhecimentos seja cada vez mais pertinente, comprometida e popularizada. Para atingir um ideal de universidade democrática e comprometida com a sociedade, é preciso investir na formação sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão. O comprometimento social é uma brecha importante, e na extensão ela se alarga facilmente. A pesquisadora Anita Silva nos fala da necessidade de tal postura para o cumprimento do papel social da universidade:

Para a transformação da universidade, é necessária uma transformação nos paradigmas ainda sustentados por ela, a fim de tornar-se mais conectada com as problemáticas sociais, cultivando a postura crítica e originando saberes a partir da integração de suas diferentes formas, promovendo valores humanistas e emancipatórios. O

conhecimento produzido deve ser socializado e não mantido como privado. (SILVA, 2019, p. 42)

Esta perspectiva de criação de um espaço de diálogo entre sociedade e universidade não pode ser vista apenas como um lugar de experimentação, muito menos de aplicação de conhecimentos, como se os grupos participantes fossem cobaias de experimentos e testes. O espaço de troca com os grupos sociais, o próprio espaço da experiência, é espaço de construção de conhecimento – justamente aquele que estamos buscando, o conhecimento que aponta na direção de uma sociedade mais justa, rompendo com a hegemonia do mercado na qual poucos têm muito e muitos têm tão pouco acesso a recursos materiais, intelectuais e culturais.

O modo acadêmico de produção tradicional descarta a experiência e constrói um saber hegemônico muitas vezes irresponsável e desconectado da realidade social. Como produzir um conhecimento não focado na estrita racionalidade objetiva ou em interesses mercadológicos, mas na cidadania, nas relações humanas, e que reflita sobre um modo de criação de saberes baseado na experiência vivida? Essa dimensão de pensamento é relevante na construção de uma nova forma de produzir conhecimento na universidade (SILVA, 2019, p. 46).

Porém, são necessários cuidados importantíssimos para não acabar utilizando-se da extensão universitária, que é uma potente ferramenta, para enfraquecer as comunidades populares. Para dialogar é preciso falar, mas também ouvir. Para que as atividades de extensão realmente sejam pontes da universidade com os grupos sociais, precisam se propor a aprender, entender os universos, as potências, enxergar os tesouros bem como os problemas e carências – tanto quanto disponibilizar recursos e serviços. A este respeito, Anita Silva nos lembra que:

Paulo Freire contribuiu diretamente para a questão da extensão, escrevendo uma obra inteira sobre o assunto, intitulada *Extensão ou Comunicação?* (1983). Neste livro, Freire questiona o termo extensão e sugere que este seja substituído por comunicação. A ideia de um conhecimento que se estende a um outro caracterizaria uma relação vertical entre universidade e sociedade, impedindo a aprendizagem dialógica horizontal. (SILVA, 2019, p. 56)

Complemento a passagem com o trecho em que ela defende que "a comunidade deve ser vista como local de aprendizagem, bem como as referências que pertencem a esses espaços" (SILVA, 2019, p. 47). É necessário questionar o lugar de poder que coloca a universidade como única produtora de saberes para que se estabeleça um real diálogo com a sociedade.

Um segundo cuidado essencial perpassa os objetivos, a consciência de quem estamos servindo com nossas obras. Não basta produzir conhecimento, qualquer que seja, pois como diz a máxima de Platão: "é preferível a ignorância absoluta ao conhecimento em mãos inadequadas". Portanto, se queremos servir à sociedade colaborando para que ela se reordene de forma mais igualitária e democrática, se queremos servir aos indivíduos colaborando para que pensem e criem de forma crítica, consciente e autônoma, é preciso construir metodologias de ação – ou melhor, de diálogo – que não sejam absorvidas pelo poder hegemônico que concentra suas riquezas e saberes extorquindo, colonizando ou invalidando as riquezas e saberes dos menos (ou nada) poderosos. Boaventura de Souza Santos pontua a este respeito, exaltando a necessidade de que a área da extensão não se permita ser subjugada aos interesses mercadológicos, revertendo toda a sua potência contra a disseminação de saberes científicos, artísticos e culturais:

Para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para actividades rentáveis com o

intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Nesse caso, estaremos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Para evitar isso, as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados. (SANTOS, 2010, p. 54)

A luta pelo espaço da extensão é, dessa maneira, essencial no interior das instituições de ensino. Apesar de identificar no exemplo do IFFluminense grande incentivo às actividades extensionistas, quando comparamos a relevância que as regulamentações atribuem às áreas de ensino, pesquisa e extensão, fica clara a discriminação da última. Justifica tal colocação, por exemplo, o número máximo de horas que o professor pode contabilizar em sua carga horária como dedicação aos projetos de pesquisa e/ou extensão e o número de horas que ele deve dedicar ao ensino. É uma diferença abissal: tratando-se de professor com perfil de 40 horas de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (carreira de todos os docentes dos institutos federais e outras escolas federais de ensino básico), o documento de Regulamentação da Atividade Docente¹⁰ tem o poder de autorizá-lo a contabilizar até 4 tempos para projetos de pesquisa e extensão, sendo que cada um contabiliza 2 tempos em sua carga horária – cabe salientar que os projetos são voluntariamente submetidos e quaisquer horários extras que demandem não podem ser contabilizados. Já os tempos de ensino são o corpo da carga horária do docente: dão direito a algum de planejamento e podem chegar até 24, sendo distribuídos pelas coordenações de curso, configurando atividade obrigatória da carreira docente. A diferença é bastante visível e, mesmo levando-se em conta as especificidades das atuações em ensino, pesquisa e

¹⁰ RAD - aprovada através da resolução n.º 15 de 19 de julho de 2015. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2015/resolucao-no-20-de-19-de-junho-de-2015/view>. Acesso em: 21 jan. 2020.

extensão, e a necessidade de aulas para a formação dos alunos, tal disparidade não se justifica nem contempla em termos numéricos o que realizamos na prática, pois um projeto de extensão dificilmente pode ser executado com apenas dois tempos semanais.

Para além da distribuição desigual da carga horária, existe também a distinção entre pesquisa e extensão quando se contabiliza a produtividade acadêmica. Silva pondera:

A extensão não gera pontuação alta nem em concursos públicos nem em avaliações do currículo Lattes. Diversas vezes, a pontuação de um artigo publicado vale mais do que meses de trabalho na extensão. Essa situação desmotiva docentes e discentes a realizarem este tipo de atividades em uma realidade já competitiva para todos, onde os padrões de avaliação exigem que muito seja produzido e publicado. (SILVA, 2019, p. 61-62)

Tal realidade – de maior valorização da pesquisa e centralidade do ensino – ignora a potência formativa das atividades extensionistas na formação dos alunos, somando-se ao fato de que em geral a inserção social da universidade não é encarada como uma obrigação pelas políticas e regulamentações das instituições educacionais.

Segundo os autores, a pertinência científica da universidade não é mais importante que a relevância social, considerando principalmente a fragilidade da sociedade civil quanto a proposição de iniciativas sociais. Por isso, é dever da universidade ser engajada e comprometida com a superação das desigualdades sociais (SILVA, 2019, p. 51).

Para que possamos lutar por políticas de valorização e centralização da extensão dentre as atividades da universidade, é preciso lutar por meio do embasamento da proposta ideológica que define o papel destas instituições. É preciso mudar o nível de comprometimento e atuação daquelas relativas ao ensino superior, para que a extensão ganhe um papel central nas atividades de

formação – a sua curricularização, já em fase de discussão e implementação no país é um passo relevante nesta direção:

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) determinou como estratégia a obrigatoriedade mínima de dez por cento do total de créditos do currículo dos cursos de graduação para a extensão, a ser realizado via seus programas e projetos que correm em locais de vulnerabilidade social. A proposta de curricularização da extensão provoca as universidades públicas a repensarem suas políticas públicas, seu projeto de universidade e suas ações de extensão, estas últimas historicamente assistencialistas ou mercantilistas, e que agora deverão se tornar congruentes com as reivindicações da sociedade e a dinâmica do currículo. Assim, é rechaçada a ideia da extensão como uma atividade menor dentro do tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta a universidade, aquela que apenas acontece no tempo restante para completar a carga horária docente, e depende da solidariedade individual de algum professor. (SILVA, 2019, p. 50)

Se apontamos a extensão como um espaço extremamente potente para a democratização dos conhecimentos, diálogos com aqueles não hegemônicos e aproximação em diversas dimensões entre sociedade e universidade, partimos ainda do pressuposto de que a atividade docente pode ser ferramenta de construção do pensamento crítico libertador. A existência de projetos extensionistas que desenvolvam a docência nos termos aqui defendidos são caminhos eficazes para potencializar o desenvolvimento do modelo de magistério defendido no presente trabalho, assim como das identidades dos educadores envolvidos por meio da vocação de promoção da igualdade social do campo da extensão.

Apesar de admitir que possam existir experiências conservadoras de docência na extensão, defendo que a proposta de desenvolvimento de uma docência horizontal, democrática e dialógica se alinha

muito harmonicamente com a identidade extensionista, podendo tal combinação fortalecer a formação docente e, na outra mão da via, a experiência educacional democrática fortalecer o campo extensionista de produção de saberes.

No meu campo de atuação, o ensino do Teatro, propostas numa perspectiva crítico-libertadora dentro da extensão universitária não são novidade e vêm sendo discutidas em inúmeros trabalhos acadêmicos. Marina Coutinho e Silvia Soter argumentam sobre o desenvolvimento da docência em tais moldes como o desafio central do trabalho desenvolvido no Centro de Artes da Maré, pelo Programa Teatro em Comunidades (Unirio):

Após oito anos de atividades ininterruptas do Programa Teatro em Comunidades, é possível afirmar que garantir processos pedagógicos e artísticos que favoreçam a emancipação dos sujeitos envolvidos tem sido o principal desafio. De fato, um desafio em dose dupla. Isto porque o encontro entre os estudantes da universidade e os adolescentes da Maré contribui para a formação de ambas as partes. Os primeiros estudam para serem professores e, portanto, o convívio com grupos de educandos significa uma experiência plena de prática de ensino; já os jovens na Maré entram em contato com o teatro (universo desconhecido para a maioria deles, filhos das camadas mais pobres da sociedade) e experimentam outro modo de aprender, diferente daquele com o qual estão acostumados nas escolas formais, onde, na maioria das vezes, reina a "lógica do explicador". (COUTINHO ; SOTER, 2019, p. 68)

Como justificativa da importância de propostas de tal natureza, recorro a Augusto Boal para defender a essencialidade da democratização estética para a construção de um mundo mais justo: é preciso construir conhecimento de todas as esferas numa perspectiva contra-hegemônica. O ensino de Arte na extensão, se comprometido com a transformação social, tem a obrigação

de trabalhar na validação e construção de conhecimento estético, de formas sensíveis de pensamento que sejam contra-hegemônicas, decoloniais, pois essa empreitada é essencial para a libertação dos indivíduos.

O projeto Siminino, por mim coordenado no IFFluminense, surge também nesta perspectiva dialógica de democratização do saber instituído somado ao reconhecimento das estéticas não dominantes que confirmam aos indivíduos lugar de estar no mundo, que os auxiliem na validação de sua existência, que potencializem sua voz. No íterim de sua existência, realizei uma pesquisa sobre o impacto da participação nele na formação dos licenciandos.

7.1 PROJETO SIMININO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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)

Sob tal aspecto, avaliei junto aos bolsistas do Projeto Siminino o impacto da participação nele na formação profissional de cada um. Essa avaliação se deu por meio dos debates realizados nas reuniões semanais e a partir do questionário respondido anonimamente por 8 dos 9 licenciandos. Utilizamos as seguintes questões balizadoras: 1) Sua capacidade de associação entre as teorias educacionais e a prática docente aumentou ou se modificou com a sua 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 da 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?; e 7) Você se sente incentivado a pesquisar? Os resultados obtidos de tal análise são uma afirmação da importância da extensão no tripé da formação dos licenciandos.

Analisando ponto a ponto, na primeira pergunta, sobre a articulação das teorias educacionais, os bolsistas apontaram que a atuação no projeto tanto nas discussões quanto em sala de aula projetou aquelas que foram debatidas no âmbito do curso de licenciatura para um patamar menos abstrato, permitindo-os 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 da 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.

Na segunda pergunta, sobre a capacidade de superação dos desafios pedagógicos e curriculares, os bolsistas falaram muito sobre o quanto participar do projeto lhes deu o saber da prática, do

cotidiano, e reduziu o temor pela sala de aula. Muitos não se sentiam prontos para encarar uma, não sabiam exatamente como preparar uma aula, temiam planejar atividades demais ou de menos para o tempo previsto e não saberem lidar com o aluno, não conseguem organizar um resultado cênico. Eles apontaram que a forma como puderam exercitar tais práticas, com supervisão e acompanhamento, deu-lhes a segurança para aprender algo que é impossível na teoria. Para se formar professor é preciso estar na sala de aula e por meio da extensão os bolsistas conseguem experimentar este universo, sob supervisão, de forma continuada.

Se pensarmos que o lugar sagrado da escola é o (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).

Na terceira pergunta, sobre a construção da identidade docente, todos apontaram ainda sentir que estão em construção, mas que o espaço de atuação do projeto é uma grande oportunidade para este desenvolvimento. Muitos alegaram que somente com o início das atividades no projeto conseguiram notar a necessidade de tomar decisões e posturas responsáveis por delinear o professor que querem ser. Retomando Paulo 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, 2002, p. 22).

Debatendo as situações de sala de aula em reunião, ficam claros os diferentes perfis. Claro que estão sendo desenvolvidos e lapidados e eu desejo que nunca parem esse processo, pois não há nada mais terrível que um professor cristalizado no tempo. Nesse sentido, 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, 2002, 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, com o parceiro, haja vista que os bolsistas dão aulas em duplas ou trios, e sua atuação acaba atravessada pela presença dos colegas.

Ainda discutindo a construção da identidade docente proposta pela terceira pergunta, esbarramos na seguinte questão: no projeto os licenciandos atuam em duplas ou trios, no formato de *docência compartilhada*. Ou seja, dando aulas juntos, dividem e negociam todas as etapas da atuação – desde o planejamento até a ministração das aulas, da construção de espetáculos às questões burocráticas de reserva das salas, assim como sobre o contato com os responsáveis.

A negociação entre os licenciandos encarregados de cada grupo rende diferentes configurações de atuação que, por sua vez, variam e se adaptam sempre que alguém entra ou sai do grupo: alguns trabalharam com revezamento por encontro, de modo que a cada dia um deu a aula inteira; outros trabalharam com revezamento por atividade, de forma que cada uma, desenvolvida por jogo ou exercício, foi ministrada por um bolsista. Nesse último caso, pode o planejamento ser feito em conjunto ou apenas um integrante propor e o(s) outro(s) aprovar(em); pode um dos licenciandos tomar a frente por um período de ensaios ou de aulas; enfim, são infinitas possibilidades, que dependem de diversos fatores – desde as personalidades envolvidas até o momento de vida dos envolvidos e as pesquisas que vêm desenvolvendo.

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 falta ou alguém tem que dar aula sozinho. Nestes casos, aparecem os papéis que cada um desempenha e como é necessário suprir a lacuna que o colega deixou.

Na quarta pergunta, todos relataram encontrar espaço para construção da 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 de trabalhar o decidir, o criar e o 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.

Este ponto da construção da autonomia se mesclou com as perguntas 5 e 6: a capacidade de tomada de decisão e de liderança de projetos. Ficou claro que os licenciandos se sentem livres para experimentar e decidir, mas também tal proposta exige que eles liderem as turmas, lidem com os pais e com os atravessamentos pessoais, escolares, burocráticos – com todos que influenciam no trabalho das aulas.

O compartilhamento de turmas gera uma dinâmica de liderança entre os bolsistas e é tema recorrente nas reuniões a necessidade de alguns cederem e outros tomarem a palavra, assim como a importância do espaço de decisão. Tal dinâmica de negociação da liderança – entre mim e os licenciandos, eles entre si e entre as turmas – nos retorna à visão que comentamos ao defender que o ser humano é parte fractal da sociedade. Se assim compreendemos, significa que as premissas filosóficas, ideológicas e as atitudes se dão em todas as esferas e uma reflete a outra, ou seja, a liderança democrática e dialógica que buscamos para os processos teatrais com os grupos participantes não pode se dar de forma plena caso a interação entre os bolsistas entre si ou comigo é autoritária. Portanto,

identificar o autoritarismo em todas as relações é um exercício essencial na busca de uma prática educacional libertadora.

A avaliação dos licenciandos foi extremamente positiva mesmo na última questão, na qual identifiquei um espaço para crescimento no projeto, pois ainda produzimos pouco material teórico. É notável que eles 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 de produções ligadas ao projeto dos seguintes eventos: I Mostra de Extensão do *Campus Campos Centro* (2019), na modalidade *banner*, apresentado por Quélen; eu, Thalía, Quélen, Tainá e Carlos Julian nos apresentamos e fomos premiados com menção honrosa na modalidade *banner* do VI CONEPE (2019); Quélen nos representou na mesa-redonda da X Mostra de Extensão IFF-UFF-UENF; Thalía se apresentou oralmente no IV Conflict (2019); e eu apresentei a pesquisa nos IX (2018) e X (2019) Colóquios do PPGEAC-Unirio. Além dos eventos, no primeiro semestre de 2020 a bolsista Quélen iniciou a escrita da 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 aspiro e o qual defendo neste trabalho, 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 e considerando saberes que a universidade por vezes despreza. Conforme Silva,

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 podermos produzir conhecimento em diálogo direto com diferentes comunidades e realidades. Em sua pesquisa, Silva aponta que:

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 em geral do Curso Superior de Licenciatura em Teatro do IFFluminense *Campus* Campos Centro, começou a fazer 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 a pesquisa pedagógica, uma vez que o sentimento de igualdade, a abolição da hierarquia opressora e o estabelecimento do diálogo e da relação horizontal ficam muito mais possíveis quando a origem social do professor não é tão distante da 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. Silva, convocando Buarque, argumenta que:

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 que poderemos contemplar um futuro no qual a universidade abarcará temas oriundos delas. A escolha de um recorte epistemológico, o prisma por onde cada pesquisador vai pesquisá-lo são infinitos e além de colocar as pessoas na universidade (acesso), dar a elas condições para lograr êxito em sua formação (permanência e assistência estudantil) e viabilizar espaços de experimentação e de construção (extensão), de discussão e de produção (pesquisa), é preciso acima de tudo se manter atento, assim como fiel, aos fundamentos ideológicos e filosóficos que nos impedem de sobrepujar nossa visão, nossa forma de produzir conhecimento com a dos alunos – pois, se eles não puderem falar, se não tiverem subsídios, espaço e incentivo para produzir conhecimento autônomo, de nada valerá toda esta estrutura.

O comprometimento do coordenador do projeto com o espaço e a vez do bolsista é essencial; envolve 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, 2002, p. 15). Estendo tal proposição à prática de pesquisadora. Orientar a construção de um pesquisador pressupõe dar espaço para que ele busque.



8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre formar professores, talvez a única perspectiva possível seja a de se formar professor, afinal, o caminho da aprendizagem é de ser humano para ser humano. Debati na presente obra sobre os diversos aspectos desta formação, suas possibilidades de construção e daquilo que chamei de identidade docente; debati sobre a construção de oportunidades, mas também sobre a autonomia necessária que faz com que cada um só seja capaz de formar a si mesmo – e mais, que só seja possível partindo de onde está. Não podemos negligenciar nenhum aspecto da história do professor nesta construção da sua identidade profissional.

Apresentei duas visões complementares da instituição Escola: a de Foucault dela como instituição de controle, onde operam os mecanismos de esquadramento nas diversas esferas, facilitando

o controle dos corpos e mentes de forma dissociada, e a visão propositiva de Larrosa, que nos convida a resgatar a função clássica da *scholé*. A proposta é ter a consciência foucaultiana e direcionar a ação de forma larrosiana rumo à construção de uma educação mais ampla, que sirva ao ser humano e não ao mercado, que produza igualdade e justiça.

Este trabalho é um sopro de esperança, assim como é o trabalho de formar professores e o de dar aulas. A cada estudante há uma nova chance; a cada futuro professor, muitas novas que ele terá com cada estudante. É nesta rede de chances, de possibilidades, de brechas, que pretendemos desconstruir as "fatalidades" que garantem a manutenção da estrutura meritocrática.

Como cerne do trabalho, apresentei, da forma que pretendi bastante acessível, elementos, aspectos, discussões e possibilidades investigadas pela Pedagogia do Teatro que creio serem capazes de auxiliar o professor de qualquer área na construção da sua prática diária, da sua identidade docente e da metodologia das suas aulas.

É precioso o intercâmbio de reflexões e metodologias entre as diversas áreas do conhecimento, pois a aprendizagem não se recorta; a experiência de construção do conhecimento, quanto mais conjugada, mais eficaz. Espero que a presente obra se configure numa contribuição, para que este diálogo se dê de forma eficiente sobre bases científicas e responsáveis, pois o produto da Educação nada mais é que o ser humano. Por mais tentativas de desvalorização que ela sofra, é preciso lembrarmos da nossa responsabilidade de formar seres humanos como cidadãos conscientes, autônomos, críticos, pesquisadores, que sejam capazes de contribuir ativamente para uma sociedade cada vez mais justa.



REFERÊNCIAS

BARBA, E. **A canoa de papel:** tratado de antropologia teatral. Brasília: Dulcina, 2009.

BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator.** Tradução: Luís Otávio Burnier. Campinas: Unicamp, 1985.

BOAL, A. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CABRAL, B. A. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2012.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In:* MARFAN, M. (org.). **Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.** Brasília: MEC, SEF, 2002.

CANDAU, V. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial n. 2, p. 298-318, ago./dez. 2016.

COUTINHO, M. H.; SOTER, S. Teatro e Dança no Centro de Artes da Maré - ações de contra-mundo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 60-76, mar./abr. 2019.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FERRACINI, R. **A Arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Unicamp, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 20. ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GOMES, L. C. G. **Escola de aprendizes e artífices de Campos**: história e imagens. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2017.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

RANCIÈRE, J. O espectador emancipado. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 107-122, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Tradução: Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUBINE, J.-J. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

- SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, A. C. T. F. da. **Por uma extensão universitária transformadora**: caminhos para uma abordagem crítica e dialógica na mediação da ação teatral. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- TERRA, C. C. **Em busca de uma escola viva**: uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016.



ANEXO – MINICATÁLOGO DE JOGOS TEATRAIS

O catálogo que segue vem ilustrar o planejamento apresentado e a metodologia de Jogos Teatrais em si – lembrando que é sempre mais seguro experimentar o jogo como jogador antes de realizá-lo com uma turma. Além disso, a dinâmica de comando é parte essencial e requer segurança, síntese e precisa gerar engajamento. Portanto, bem como imagino já ter ficado claro ao longo do livro, sugiro que o professor-leitor, caso nunca tenha participado de aulas de Teatro, sintam-se instigados e convidados a experimentar a linguagem teatral em seu próprio corpo.

Os objetivos trabalhados e sinalizados em cada jogo são apenas alguns, pois, por seu caráter de participação ativa, é possível identificar muitos objetivos nos jogos e eles podem ainda ser modificados,

anulados ou intensificados dependendo de cada grupo. O trabalho com o corpo não admite recortes racionais: é sempre total e integral.

1. MOSQUITO AFRICANO (AUGUSTO BOAL)

Em roda, um jogador abaixa e os dois dos lados devem bater uma palma juntos sobre a cabeça do primeiro enquanto se olham (para matar o mosquito que estava ali). O da direita do que abaixou se abaixa (o mosquito voou para a cabeça dele) e os que estão dos seus lados batem uma palma juntos sobre a cabeça dele. Assim sucessivamente o "mosquito" vai rodando na cabeça de todos e o grupo vai desenhando um ritmo.

Esse jogo desenvolve: ritmo, trabalho individual para resultado coletivo, aquecimento, integração (olhar, sincronia e descontração).

2. OLHO NO CENTRO – OLHO NO OLHO

Em roda, todos olham para o chão no ponto central do círculo. Diante da palma do orientador todos olham para alguém do círculo. Quem encontrar um olhar recíproco (a dupla), saiu ou morreu tragicamente.

Esse jogo desenvolve: construção da relação interpessoal e comunicação não verbal por meio do olhar, prontidão e disponibilidade.

3. TROCA DE LUGAR PELO OLHAR

Em roda, um inicia se dirigindo para o lugar da outra pessoa enquanto a olha nos olhos; antes que o primeiro chegue ao seu lugar, o segundo deve sair e tomar o lugar de outro e assim sucessivamente, até o comando para parar.

Esse jogo desenvolve: construção da relação interpessoal e comunicação não verbal por meio do olhar, prontidão e disponibilidade, aquecimento, introdução à exposição (passar pelo meio da roda).

4. PRIMEIRA PESSOA QUE EU VIR

Pelo espaço, o orientador dá os comandos iniciados pela frase “a primeira pessoa que eu vir” e completará com alguma interação, a exemplo de “vou tocar o cotovelo com meu nariz” ou “vou dar um abraço”. É ideal que os comandos sejam sempre curtos para que possam interagir com vários colegas.

Esse jogo desenvolve: construção da relação interpessoal e comunicação não verbal por meio do toque, experimentação de registros corporais extracotidianos, prontidão e disponibilidade, aquecimento, descontração.

5. NOMES COM PARTES DO CORPO

Pelo espaço, cada um deve escrever seu nome no ar com diferentes partes do corpo segundo os comandos do orientador, que também pode orientar fazê-lo com letras grandes, pequenas, cursiva, de forma e outras variações de tamanho, partes do corpo e direções que o orientador possa vislumbrar.

Esse jogo desenvolve: exploração do espaço, experimentação de registros corporais extracotidianos, aquecimento.

6. BOLAS E NOMES

Em roda, quem está com a bola diz seu nome enquanto lança-a.

Algumas variações que o jogo pode apresentar: dizer o nome de para quem a bola será lançada; quando ela cair, todos deverão bater uma palma juntos; acrescentar uma segunda bola; continuar o exercício andando pelo espaço (retirar a segunda bola e recolocá-la algum tempo depois); acrescentar uma terceira bola.

Pontos a serem observados: clareza do destinatário da bola, não se livrar dela e ritmo coletivo (não travá-la)

Esse jogo desenvolve: concentração, aquecimento, coletividade, incorporação do erro, prontidão, presença.

7. CAMINHADA PELO ESPAÇO

Todos caminham pelo espaço, ocupando-o equilibradamente.

Algumas variações que o jogo pode apresentar: de comandos (pular, abaixar, juntar em duplas ou grupos).

Esse jogo desenvolve: consciência espacial e corporal, capacidade de observação de si, do espaço, do outro, exploração de movimentos.

Obs.: é usado como um jogo de base para diversas proposições, de acordo com o que está sendo trabalhado.

8. CEGO-GUIA

Em duplas, um aluno vendado é guiado pela sala ou pela escola por um colega. Depois o papel é invertido.

Esse jogo desenvolve: confiança e cuidado, exploração de outros sentidos além da visão, alteridade, consciência corporal e espacial.

9. FLORESTA DOS SONS

Em roda, cada aluno inventa um som que deve ser memorizado pelo colega da direita. Depois, todos devem caminhar com olhos fechados fazendo seu som e, simultaneamente, buscar que memorizaram, dando a mão esquerda ao colega e remontando a roda através por meio dos sons.

Esse jogo desenvolve: exploração da audição, construção de paisagem sonora, consciência corporal e espacial, capacidade de executar tarefas simultâneas.

10. GATO E RATO

Dois jogadores são escolhidos para serem o gato e o rato, enquanto os outros se sentam em forma de círculo. Feito isso, a dupla é vendada e girada para perderem a noção do espaço e da localização. Aquele que é o gato tem como objetivo pegar o que é o rato – esse, por sua vez, tem que pegar “queijo”, objeto colocado também dentro do círculo.

De maneira geral, os jogadores têm que ser mais discretos e silenciosos possíveis para conseguirem alcançar o objetivo sem chamar a atenção do outro. A ideia é a que segue: gato -> rato -> queijo.

Esse jogo desenvolve: desenvolvimento de audição e de tato, descontração, consciência corporal e espacial.

11. HQ

Em configuração palco-plateia, o palco é dividido em 3. Em trios, entra em cena um aluno por vez e se posiciona congelado no primeiro quadro. Formado o primeiro, na mesma ordem de entrada, vai um por um para o segundo quadro montando congelada a cena de continuidade da primeira. O mesmo processo acontece para formar o terceiro quadro, que deve concluir a narrativa imagética.

Esse jogo desenvolve: construção narrativa, comunicação não verbal, consciência espacial, abertura à construção coletiva, aceitação das proposições alheias.

12. 1, 2, 3

Em duplas (A e B), contam de 1 a 3 alternando (ex.: A-1, B-2, A-3, B-1, A-2...). Ao comando do orientador, a dupla substitui cada número por um som e um movimento (ex.: A- som + movimento, B-2, A-3, B- som + movimento, A-2...). O orientador deve orientar a substituição de

um número de cada vez até que a sequência se transforme numa de sons e movimentos.

Após finalizados as duplas podem mostrar seus diálogos para a turma.

Esse jogo desenvolve: introdução à construção coreográfica/partituração de movimento, comunicação não verbal e criação de comunicação subjetiva, trabalho em dupla, descontração.

13. FIO NO OLHAR

Duplas se ligam por um fio que liga seus olhos e devem propor movimentos, explorar planos, afastar-se e se aproximar sem romper esta conexão. Quando se cruzam os fios se rompem, mas logo se formam novamente com um novo parceiro (que cruzou).

Se houver número ímpar de jogadores, o que sobrar vai cortar o fio de alguma dupla e "roubar" um parceiro, e assim sucessivamente.

Algumas variações que o jogo pode apresentar: se as duplas se cruzarem, trocam-se os parceiros; os níveis podem ser variados (alto, médio e baixo).

Esse jogo desenvolve: estabelecimento de relação e comunicação pelo olhar, exploração de movimentos, exploração do espaço, jogo de propor e ceder, movimentos extracotidianos, visão periférica.

14. ENQUADRAMENTO DE ESPAÇOS (DESENHO, CRIAÇÃO DE CENA, CRIAÇÃO DE QUADROS CONGELADOS, INSTALAÇÃO)

Espalhados pela sala, cada aluno deve escolher um recorte do espaço e representar num desenho (dependendo do recorte, os desenhos podem parecer bem abstratos). A partir deles propomos desdobramentos: embaralhá-los e cada grupo partir de um para

propor uma cena improvisada; a criação de quadros congelados (que podem ser fotografados); a criação de uma instalação (com ou sem pessoas) que destaque um recorte do espaço.

Esse jogo desenvolve: sensibilização do olhar para o não funcional, ressignificação do espaço, criação a partir de estímulos não narrativos.

15. RECEITA COM O CORPO

Um aluno por vez deve ir ao palco e ensinar uma receita performando cada ingrediente e cada procedimento (fritar, cortar, assar, socar), implicando seu corpo em movimentos e registros não humanos ou cotidianos.

Esse jogo desenvolve: estetização do cotidiano, registros não realistas de interpretação, movimentos extracotidianos e exploração de distintas qualidades do movimento.

16. PERGUNTA-PERGUNTA

O jogo pressupõe a formulação de um diálogo apenas composto de perguntas, sem nenhuma afirmação. Também não é permitido repetir a pergunta feita ou usar a expressão "né?".

Pode-se jogar em 2 times e a cada vez que um afirmar algo, vai para o fim da fila do seu. O time em que todos os participantes jogarem primeiro perde.

Esse jogo desenvolve: prontidão, raciocínio rápido, construção de narrativa alternativa.

17. MÁQUINA (AUGUSTO BOAL)

Um dos jogadores propõe um movimento e um som cíclicos, enquanto os outros (um de cada vez) devem se encaixar no primeiro,

propondo outro som e outro movimento com o intuito de formarem uma máquina da qual todos serão engrenagens. Têm que sempre encaixar no último para que não haja tempo de planejar.

Pode-se pedir que ralentem o ritmo até parar ou acelerem até explodir. Pode-se ainda dar estímulos, nomeando as máquinas antes do primeiro começar (ex.: máquina do amor, do ódio, do teatro, etc.)

Esse jogo desenvolve: consciência espacial, consciência corporal, construção coletiva, movimentos extracotidianos, ritmo, integração.

18. O QUE MUDOU?

Um grupo sai e o orientador os orienta a construir uma forma com seus corpos. Os outros devem observá-la.

Opção 1: o grupo sai e entra novamente. Agora o que observou vai reconstituir a forma modelando os corpos dos que saíram.

Opção 2: o grupo que montou a forma muda detalhes na segunda vez que os observadores entram e estes devem apontar quais foram modificados.

Obs.: se não for possível sair da sala, pode-se montar e modificar a forma com o segundo grupo de costas.

Esse jogo desenvolve: observação, coletividade, memória.



Essentia
E D I T O R A
I F F L U M I N E N S E

Tipologia The Bold Font (titulos)
Libre Franklin (subtitulos)
Raleway (texto)

Formato 17 x 24 cm

Fruto da pesquisa de mestrado da professora Maria Siqueira, o livro *“Plano de Infiltrações na Escola: contribuições e reflexões do Teatro para a formação de professores”* se dirige de forma direta e acessível a todos os professores, em exercício ou em formação, e se funda nas discussões sobre a formação global do estudante e no compromisso com a Educação libertadora que somente toma forma na prática cotidiana de construção do conhecimento. Partindo dos conceitos freirianos, a autora se aprofunda na dimensão estética da atividade docente para destrinchar os diversos elementos que atravessam a prática pedagógica e influenciam diretamente qualquer relação ensino-aprendizagem. Através da democratização das discussões da área da Pedagogia do Teatro, o leitor acessa dispositivos poderosos para o desenvolvimento do que a autora chama identidade docente, defendido na obra como necessidade crucial da formação de professores que vem sendo negligenciada em nome do acúmulo de conteúdos. A partir de Larrosa, a autora propõe um resgate do olhar clássico sobre a escola e investiga possibilidades de concretização desta escola no cenário atual de defesa do direito universal à educação. A obra traz ainda o campo da extensão como uma importante dimensão formativa para sociedade e para professores, contribuição importante no atual momento em que as IES do Brasil se debruçam sobre a exigência de incorporação da extensão aos seus currículos.