

MARIA SIQUEIRA QUEIROZ DE CARVALHO

PLANO DE INFILTRAÇÕES NA ESCOLA

uma análise de atuação docente em Teatro no campus Campos Centro IFFluminense

Rio de Janeiro – RJ

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES CÊNICAS - CLA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS - PPGEAC

PLANO DE INFILTRAÇÕES NA ESCOLA

uma análise de atuação docente em Teatro no campus Campos Centro IFFluminense

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Dra. Marina Henriques Coutinho.

Rio de Janeiro, RJ

Abril 2020

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C331 Carvalho, Maria Siqueira Queiroz de
PLANO DE INFILTRAÇÕES NA ESCOLA: uma análise de atuação docente em Teatro no campus Campos Centro IFFluminense / Maria Siqueira Queiroz de Carvalho. -
- Rio de Janeiro, 2020.
138

1. Pedagogia do Teatro. 2. Formação de Professores. 3. Extensão Universitária. I. Coutinho, Marina Henriques, orient. II. Título.

MARIA SIQUEIRA QUEIROZ DE CARVALHO

PLANO DE INFILTRAÇÕES NA ESCOLA
uma análise de atuação docente em Teatro no campus Campos Centro IFFluminense

por

MARIA SIQUEIRA QUEIROZ DE CARVALHO

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marina Henriques Coutinho – PPGEAC UNIRIO

Prof^a Dr^a Carmela Correa Soares – PPGEAC UNIRIO

Prof^a Dr^a Elza Maria Ferraz Andrade (UNIRIO)

Dr^a Aline dos Santos Portilho – IFF

A banca considerou a dissertação: APROVADA

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2020.

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 bolsistas, participantes e colaboradores do Projeto Siminino, e colegas de trabalho, em especial à Raquel Fernandes, minha coordenadora e parceira de vida.

Agradeço A Aline Portilho, Carmela Soares e 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 apoio afetivo, material, emocional, 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 nas minhas reflexões e prática profissional e acadêmica.

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

Agradeço a minha avó Jurema por existir.

RESUMO

A dissertação investiga experiências de ensino do Teatro e formação de professores de Teatro no *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense. O primeiro capítulo trata da educação profissional, situando a instituição escolar a partir da visão de Foucault, investiga a relação dos jovens alunos de Ensino Médio Integrado com a escola e, debatendo com autores do campo da Pedagogia do Teatro, discute o papel das aulas de Teatro no tensionamento e elaboração desta relação. O segundo capítulo trata do curso de Licenciatura em Teatro e, a partir da compreensão das especificidades do universo escolar do autor Jorge Larrosa, propõe uma aproximação entre a realidade escolar e a formação de professores, além de trazer o conceito de identidade docente enquanto pilar desta formação; as discussões são enriquecidas pela análise da coexistência e compartilhamento de professores entre cursos de licenciatura e ensino básico no instituto. O terceiro capítulo debate a extensão universitária, sua relevância e a potência do trabalho extensionista de ensino do Teatro para a formação de professores com uma identidade democrática.

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

ABSTRACT

The dissertation investigates a theater teaching experience on the Campos Centro campus of the Instituto Federal Fluminense. The first chapter deals with professional education, placing the school institution from Foucault's point of view, investigating the relationship of young integrated high school students with the school and, debating with theater and education authors, discussing the role of theater classes in the tensioning and elaboration of this relationship. The second chapter deals with the Theater Teacher Training graduation course and, from the understanding of the author Jorge Larrosa of the specificities of the school universe, proposes an approximation between the school reality and the training of teachers, in addition to bringing the concept of teacher identity as a pillar of this training, the discussions are enriched by the analysis of the coexistence and sharing of teachers between undergraduate and basic education courses at the institute. The third chapter discusses university extension, its relevance and the power of the theater teaching extension work for the formation of teachers with a democratic identity.

Keywords: Theater pedagogy; Teacher training; University Extension.

LISTA DE FIGURAS

- Imagem 1 - laboratório Mercedes Baptista de Teatro do IF Fluminense *campus* Campos Centro durante aula do Ensino Médio Integrado p. 32
- Imagem 2 - foto do pilotis do *campus* Campos Centro do IF Fluminense durante uma atividade externa da aula de Teatro do Ensino Médio Integrado p. 32
- Imagem 3 - laboratório 107 D de Teatro do IF Fluminense *campus* Campos Centro durante aula do Ensino Médio Integrado p. 33
- Imagem 4 - material produzido durante aula de Teatro do ensino médio integrado do IFF campus Campos Centro..... p. 54
- Imagens 5, 6, 7, 8 e 9 - material produzido durante aula de Teatro do ensino médio integrado do IFF campus Campos Centro..... p.55 e 56
- Imagens 10 e 11 - fotos do espetáculo Acabou a Brincadeira em 23/08/2019 no auditório Reginaldo Rangel do IFFluminense *campus* Campos Centro..... p. 94
- Imagem 12 - cartaz da peça Acabou a Brincadeira produzido pelo projeto Siminino p. 95
- Imagem 13 - foto dos atores da Peça O Devir produzida pelo projeto Siminino em 18/12/2019 no auditório Cristina Bastos do IFFluminense *campus* Campos centro..... p. 98
- Imagem 14 - cartaz da peça O Devir produzido pelo projeto Siminino..... p. 98
- Imagem 15 - foto da autora com alguns atores-mirins da peça Acabou a Brincadeira e os bolsistas de do Projeto Siminino à época p. 106
- Imagem 16 - foto da autora com dois licenciandos no evento CONEPE 2019 do IFFluminense *campus* Guarus..... p. 108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Planejamento anual de Artes-Teatro para Ensino Médio Integrado..... p. 36

Tabela 2 - planejamento base de aula de Artes-Teatro para Ensino Médio Integrado..... p. 42

SUMÁRIO

| | |
|--|--------|
| INTRODUÇÃO | p. 10 |
| CAPÍTULO 1 - Entender para infiltrar: Teatro na Educação Básica..... | p. 20 |
| 1.1. Avaliando as estruturas..... | p. 20 |
| 1.2. Criando brechas para infiltração | p. 25 |
| 1.3. Na prática a teoria é outra..... | p. 30 |
| 1.3.1. Desenhando as minhas estratégias..... | p. 33 |
| 1.3.2. O momento da inundação..... | p. 44 |
| 1.3.3. Alargando as brechas..... | p. 50 |
| CAPÍTULO 2 – Inspirar infiltradores..... | p. 61 |
| 2.1. Formação inicial <i>versus</i> realidade escolar..... | p. 62 |
| 2.2. Coabitar..... | p. 66 |
| 2.2.1. Outro olhar sobre a Escola..... | p.69 |
| 2.3. Possíveis novas infiltrações..... | p. 71 |
| 2.3.1. Teatro Educação I: uma disciplina que é uma brecha..... | p. 75 |
| 2.3.2. TED I e a identidade docente..... | p. 78 |
| CAPÍTULO 3 - Extensão: a possível inundação..... | p. 84 |
| 3.1. A extensão, o teatro e a formação de professores..... | p. 84 |
| 3.2. Projeto Siminino – Teatro para infância e juventude..... | p. 90 |
| 3.2.1. Turma infantil..... | p. 91 |
| 3.2.2. Turma juvenil..... | p. 95 |
| 3.2.3. Impacto e relevância..... | p. 100 |
| 3.3. Projeto Siminino e a formação de professores..... | p. 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | p. 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | p. 113 |

ANEXOS

| | |
|---|--------|
| anexo 1 - Projeto de extensão Teatro para infância e juventude..... | p. 115 |
| anexo 2 - Questionário estagiários..... | p. 123 |
| anexo 3 - Questionário bolsistas e voluntários do projeto de extensão Siminino..... | p. 124 |
| anexo 4 - Catálogo de jogos teatrais..... | p. 132 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, oriunda da pesquisa oportunizada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro vem me oportunizando, bem como a tantos colegas, um momento muito importante de revisitação da minha prática docente – no ensino básico, superior, pesquisa e extensão em um instituto federal - com olhar de pesquisadora. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2002, p.17)

Avaliar minha atividade profissional e buscar nela os pontos férteis para uma pesquisa foi um exercício difícil porque, como não costuma ser incomum, é difícil enxergar o que está bem debaixo de nosso nariz. Depois de algumas voltas, percebi que sempre retornava à atividade docente, às questões que envolvem relações de ensino-aprendizagem, todo tema que eu criava, me trazia de volta, até que percebi que este é o meu tema: a docência.

O título de minha dissertação traz uma metáfora. Meu “plano de infiltrações na escola” refere-se a minha intenção de refletir neste trabalho sobre aquele que considero ser o objetivo central de minha prática docente: a infiltração do pensamento crítico libertador nas estruturas rígidas do ambiente escolar. A infiltração e o cultivo do pensamento crítico libertador é o que justifica todas as funções e atividades por mim desempenhadas e figura, tanto na minha concepção bem como na dos diversos autores pesquisados, um dos fundamentos da Educação: a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Há muito sou professora. Aos 17 anos comecei a dar aulas de inglês, já aos 15 dava aulas de reforço escolar. Mas como profissão eu estudava Teatro. As aulas eram para mim um “bico”. Daí que em 2010, no semestre de formatura do curso técnico em Ator da Escola Técnica Estadual Martins Penna, a professora Ana Lúcia Brasil Malecha que dirigia nossa montagem de formatura comentou comigo: “Você sabe que vai ser professora, não sabe, Maria?” E eu me ofendi. Achei que ela estava me consolando por não ser uma boa atriz.

A esta altura já cursava Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), mas ainda não tinha me encantado pela educação. Considerava a possibilidade de dar aulas de Teatro como era para mim dar aulas de inglês. Uma segurança financeira.

Com o tempo fui me interessando cada vez mais pelo encontro entre a Arte e a Educação. Fui enxergando nesta combinação explosiva uma saída palpável para a infiltração de um mundo melhor nas estruturas que nos são dadas. Em 2011 tive a oportunidade de ingressar no então projeto

(atualmente Programa) de extensão Teatro em Comunidades¹, coordenado pela prof. Dra. Marina Henriques Coutinho, orientadora do meu trabalho de conclusão de curso da licenciatura e do presente mestrado.

Porque sentia - como ainda sinto - o peso da responsabilidade proporcional ao tamanho da oportunidade que é dar aulas em qualquer que seja o contexto. Concordo com Boaventura de Sousa Santos: “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2008, p.66). O desejo de pensar o ‘ser professora’ deu origem ao meu trabalho de conclusão de curso intitulado: O Desafio de Se Tornar Professor (2015).

Naturalmente minha pesquisa sempre me levava de volta a alguns pontos: a ineficácia do sistema escolar tradicional contemporâneo na construção de uma educação libertadora, a prática docente como possibilidade de construção da mudança, a construção didático-metodológica das aulas de teatro. Todas estas questões perpassaram meu TCC que contou inclusive com um catálogo de jogos teatrais numa tentativa de tirar a discussão do nível abstrato e dialogar mais de perto com a prática da sala de aula e percebo que não as esgotei - nem tenho esta pretensão por reconhecer sua complexidade -, o que pretendo agora é revisita-las com mais profundidade.

Atualmente, trabalho como professora de Artes numa escola técnica centenária, uma das opções de ensino público mais reconhecidas da região do norte fluminense. O campus Campos Centro do Instituto Federal Fluminense tem 110 anos² e é o mais antigo do Instituto, venho desempenhando neste *campus* as seguintes funções:

Professora da disciplina de Artes do Ensino Médio Integrado, ou seja, Educação básica atrelada à profissional, no caso do IFF *campus* Campos Centro o aluno realiza o processo seletivo para uma das opções dentre de Mecânica, Automação Industrial, Eletrotécnica, Informática e Edificações. Atuei ainda no curso Médio Integrado de Eletrotécnica modalidade Proeja, direcionado a jovens e adultos no turno da noite. Leciono no curso de Licenciatura em Teatro. Coordeno o projeto de extensão Siminino - Teatro para a Infância e Juventude que se iniciou à

¹ O Programa de Extensão Teatro em Comunidades foi criado em 2011 no Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, coordenado pela profa. Dra. Marina Henriques Coutinho, integra ações nos três eixos de formação em nível superior: ensino acadêmico, extensão social e pesquisa institucional. O programa visa promover a produção de conhecimento em teatro, a prática artística e pedagógica, estimulada pelo encontro entre a Escola de Teatro (UNIRIO) e moradores da Maré. Sua ação principal é a atuação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro como orientadores de grupos formados por adolescentes e adultos em diferentes pontos do Complexo da Maré. Mais informações disponíveis em: <http://teatroemcomunidades.com.br/> Acessado em: 21/06/2019.

² O instituto passou por diversas mudanças desde sua inauguração pelo então presidente Nilo Peçanha como Escola de Aprendizes e Artífices, tornando-se Escola Técnica Federal de Campos, CEFET e hoje Instituto Federal Fluminense. Para maior aprofundamento acerca da história da instituição consultar Gomes, Luiz Cláudio Gonçalves. Escola de Aprendizes e Artífices de Campos: história e imagens. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2017.

partir da presente pesquisa de mestrado numa busca pelo pensar a atividade e a formação docente e produzir impactos concretos no meu universo de atuação. Além disso, coordenei de agosto de 2017 a setembro de 2019 a área de Artes ligada à Direção de Ensino Básico e Profissional.

Desde o meu ingresso como professora no Instituto em maio de 2017, lecionei em 10 turmas de ensino médio integrado regular; uma turma de Educação Profissional no curso médio integrado de Eletrotécnica na modalidade noturna para jovens e adultos. Ministrei no curso superior de Licenciatura em Teatro as disciplinas de História do Teatro Brasileiro I, Plástica e Teatro de Formas Animadas, Teatro Educação I, Laboratórios de Ensino Aprendizagem de Teatro III e IV e Introdução à investigação na Pedagogia do Teatro I.

Minha atuação na escola é múltipla pelas diferentes frentes de atuação, mas a partir da perspectiva que norteia este trabalho: a busca por uma educação que permita infiltrar e desestabilizar as estruturas de dominação, entendo a possibilidade de colocar todas essas ações em conversa, especialmente considerando a grande oportunidade que é lecionar na licenciatura e no ensino básico dentro de uma mesma instituição.

Pensando este espaço em que, enquanto docente, pesquiso a formação docente, me remeto a diversos autores que argumentam sobre o quão dissociadas estão as publicações acadêmicas acerca da atividade e da formação docente e as demandas da sala de aula.

Entendendo que esta distância não precisa existir e nem é saudável que assim ocorra, o presente trabalho busca colar pesquisa acadêmica e realidade docente à medida que parto da minha atuação enquanto professora para levantar questões e propor alternativas na perseguição de uma educação libertadora, numa espécie de diálogo entre educadores (autora e leitor(a)).

Quero então registrar a relevância do mestrado profissional do PPGEAC da Unirio que une em nós, seus pós-graduandos, estas duas condições: professores do ensino básico e pesquisadores da nossa prática e de bases teóricas diretamente ligadas a ela. É uma forma eficaz de reduzir as distâncias entre a academia e o cotidiano, neste caso, o cotidiano da sala de aula. É também uma parte importante da nossa contínua e infinda formação de professores, aprender e cultivar o rigor metodológico da pesquisa acerca da própria prática.

A metodologia de pesquisa aqui utilizada foi a da “pesquisa-ação” que tem sido recorrente em estudos no campo da Educação, pois permite aproximar teoria e prática, produzir impactos imediatos uma vez que avaliza o professor a pesquisar sua prática e experimentar sua pesquisa 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)

Tal metodologia reforça a escolha de situar este debate em nível prático, fazer com que dialogue diretamente com o dia a dia do professor. Falo isso porque lendo, sinto que sei o que devo fazer, mas muitas vezes não sei como e creio que só com o intercâmbio de “comos”, podemos nos reinventar. Pretendo que este trabalho seja minha contribuição para um diálogo de “comos” que reside no cerne mesmo da metodologia de pesquisa-ação, pois de acordo com Figueiredo, a pesquisa-ação é intervencionista, ou seja, propõe atuação do pesquisador no meio pesquisado com vistas a produzir mudanças de comportamento: “Pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social.” (VERGARA *apud* FIGUEIREDO, 2009)

Seguem as questões balizadoras:

Que professora sou eu? Nesta pergunta estão implícitas muitas outras e é importante que seja a primeira, pois como já advertiu Paulo Freire que vivia um momento político complexo que hoje vem se redesenhando sob a ameaça da “escola sem partido”³:

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 que professor ou professora 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 consequência independentemente do desejo do professor. E assim sendo, é necessária ao professor a consciência dos efeitos da sua prática na construção do mundo para que não gere 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, mas aqui entendo por mundo não tudo, mas cada coisa. Se mudei uma coisa, já mudei o mundo. Portanto me coloco como o professor que pretende construir espaços de liberdade e autonomia através da minha prática profissional.

³ O projeto de lei 246/2019 denominado “escola sem partido” proposto pelos deputados Miguel Nagib e modificado pela deputada Bia Kicis consiste na ampliação do conceito e criminalização da doutrinação ideológica por parte de professores em sala de aula. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>

Que espaço tem o teatro no sistema educacional? Diante de um sistema que quadricula o tempo-espaço em horários de 50 minutos, grades e fileiras, sinais e disciplinas, como propor uma vivência artística comprometida? Como dialogar com esta realidade, já que é impossível ignorá-la? Seria a Arte uma das infiltrações do pensamento crítico numa estrutura alienante? Que aliados na construção do pensamento crítico libertador já atuam na escola?

Qual a real importância da presença do teatro na escola? Dada tal realidade hostil à criação artística – considerando o tempo e espaço compartimentados, o privilégio das funções mentais dissociadas do corpo e a desconsideração da sensibilidade na maior parte das atividades -, por que insistir para estarmos ali? Até onde devemos garantir paridade com as demais disciplinas e a partir de onde devemos exigir o reconhecimento de nossas especificidades para não desvalorizar a importância da Arte na Educação?

Em que espaços ou contextos o ensino do Teatro é necessário ou ao menos relevante? Para além do âmbito escolar, em que outros contextos o teatro pode realizar sua potência? Através da extensão universitária e mesmo na discussão da formação de professores, a ampliação do campo de trabalho através do estabelecimento de práticas de ensino do Teatro em contextos diversos vem levantando questões importantes para o campo.

Entendendo a professora que sou – ou quero ser – e a prática libertadora que desejo desenvolver: Como construir aulas que atendam ao objetivo da libertação do indivíduo em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária? Que exercícios usar? Quando? Em que contexto? Dando aula no curso de Licenciatura em Teatro, vejo que este é um grande interesse dos professores em formação. Entender como se dá a negociação entre o plano de aula e acontecimentos inusitados, como organizar o plano de aula para que os jogos nos permitam a escuta do universo do educando.

Quais são os limites entre a formação humana integral e o ensino de conteúdos inerentes à linguagem teatral? Na verdade este tema deve (ou deveria) perpassar a reflexão de qualquer educador que se compromete com seus educandos. Mas falando especificamente do ensino de Teatro, muitas vezes pela potência da comunicação estética, são levantados temas pessoais ou até mesmo coletivos de extrema profundidade. 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?

A partir da análise da minha sala de aula, depoimentos de alunos e observação ativa, me proponho a refletir acerca de minha prática na certeza de que trabalhos como estes são formas de

intercâmbio importantíssimas, formas de trocar com nossos pares e travar diálogos mais profundos entre a teoria e prática da sala de aula.

Na dificuldade de organizar em linhas e palavras o cotidiano atribulado, pretendo enxergar e isolar as questões que muitas vezes ficam para trás em nome da burocracia, do tempo que nos escapa, das demandas urgentes que nos consomem.

Mas para discorrer sobre tais temas, para situar minha atividade contexto do ensino público, é impossível ignorar o momento histórico atual da Educação no Brasil. O atual governo desqualifica a nossa formação, nossas bases teóricas, em especial Paulo Freire⁴ - basilar para o trabalho presente -, desmoralizando nossa atividade perante a população ao classificar as atividades das universidades federais como “balbúrdia”⁵. Tem sido um desafio escrever este trabalho diante dos ataques que estamos sofrendo, como os cortes de orçamento e a desmoralização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas instituições federais públicas.

É neste contexto todavia que constato a importância ainda maior do ensino da Arte e a expansão do ensino da Arte. Boal nos ajuda a compreender o presente momento. No seu último livro, *A Estética do Oprimido* (2009), publicado postumamente, o autor retoma alguns conceitos cunhados em outras obras de forma bastante elucidativa. Ele nos fala sobre as inteligências sensível (estética) e simbólica para esclarecer o campo cognitivo da Arte e sua independência enquanto forma de pensamento e elaboração de saberes em si.

Quero adotar a ideia de que existe uma forma de pensar não-verbal - Pensamento Sensível - articulada e resolutiva, 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)

As lideranças repressoras estão lutando com as armas da “imagem, da palavra e do som” contra a “inteligência simbólica”, para qual apelamos com nossos argumentos tão razoáveis. A produção de comunicação sensível de baixa qualidade e altamente apelativa do governo tem

⁴ Em diversos momentos da campanha e mesmo após a eleição, o presidente Bolsonaro e seus aliados vêm desqualificando o legado do educador Paulo Freire, internacionalmente reconhecido como um expoente da produção intelectual em educação. Um exemplo de ataque pode ser encontrado na matéria acessada em 10/10/2019 através do endereço virtual

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/08/02/interna_politica,1074319/ministro-da-educacao-chama-paulo-freire-de-fetichado-da-esquerda-e-feio.shtml

⁵ Sobre a declaração do atual ministro da Educação Abraham Weintraub chamando as universidades de balbúrdia e o corte de orçamento destinado às universidades e institutos federais, vide <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/a-balburdia-de-weintraub.shtml>

altíssima vantagem. É preciso que cada grupo, cada pessoa domine as ferramentas da arte e possa produzir suas próprias estéticas para não ficar à mercê da produção midiática, pois segundo o autor:

A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer mensagens imperativas da mídia, da cátedra, do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las. (BOAL, 2009, p.15)

Algumas das vitórias do período progressista que vivemos que, creio eu, não sucumbirão aos atuais ataques, são as vitórias estéticas, como por exemplo a assunção identitária de diversos grupos que vêm questionando os padrões de beleza bem como a Arte erudita. Cabe a nós professores de Arte incentivar e abrir caminho para a produção, criação e construção de mais e mais “estéticas do oprimido”. Creio plenamente que será através destas rachaduras que poderemos infiltrar um pensamento igualitário e comprometido com o bem comum no sentido de uma sociedade mais justa. A busca por educar de forma libertadora, em se tratando do ensino de arte passa pela construção da liberdade estética, cultural individual e comunitária de cada um, de cada grupo. Boal nos lembra dos perigos de uma educação estética que se propõe oferecer erudição ou modelos outros quaisquer que sejam e propõe o reconhecimento e construção de estruturas estéticas próprias de cada grupo:

Não queremos oferecer ao povo o *acesso à cultura* - como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. (BOAL, 2009, p.46)

É relevante destacar que falo de dentro de um instituto federal, que por ser referência na região e contar com uma política de assistência estudantil bastante consolidada, recebe muitos alunos oriundos de classes populares. São muitos pontos a problematizar na concepção do instituto. Uma instituição fundada por ocasião da industrialização do país, que acabou atendendo a uma enorme classe trabalhadora, inclusive uma classe impactada pelo fim da escravidão que gerou um sem número de pessoas vivendo em condições precárias e com imensa dificuldade em inserir-se na vida econômica do país. Sem perder a oportunidade de estar onde se está para mudar o que se pode, é importante revisitar a história do instituto de forma crítica e avaliar a oferta de qualificação da mão de obra sob a ótica tecnicista, que vem garantindo a manutenção da sociedade de classes:

Além de uma delimitação do público alvo a que se destinavam as primeiras escolas profissionalizantes da rede federal de ensino (que cria uma distinção entre a escola propedêutica, de formação intelectual para os abastados e a escola

técnica, de trabalho produtivo para os pobres); chama a atenção também o nome dado a estas escolas à época de sua criação: Escola de Aprendiz e Artífices. O termo “artífice”, no dicionário Aurélio é sinônimo de “operário: O que trabalha numa arte ou ofício, ou em fábrica”. (TERRA, 2016, p.43)

Nas décadas de 1980 e 1990, sem as ações afirmativas e com a dissociação entre ensino médio e ensino profissional, houve um processo de elitização da escola que passou a atrair jovens de classe média alta da cidade e região norte fluminense. Este quadro mudou com política de ações afirmativas e a oferta exclusiva de ensino médio integrado ao técnico.

Sem no entanto ignorar tais características, vale fazer o contraponto. A carreira de professor federal do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), cargo de todos os docentes do instituto, mesmo com todos os desafios que ficarão mais claros no decorrer do texto, é uma das mais bem remuneradas do magistério no serviço público e conta ainda com incentivo à capacitação e possibilidade de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Sobre as instalações: o *campus* Campos Centro ao longo de seus 110 anos construiu um patrimônio inegável, são 7 prédios que atendem 32 cursos⁶ e a manutenção realizada por equipes terceirizadas é de tal forma eficiente que não há depredação como é comum encontrarmos em instituições públicas de ensino pelo país afora.

Portanto garantiu-se um alto nível de qualidade de ensino e produção de conhecimento nessas instituições, o que permitiu subverter o projeto que inicialmente visava apenas o ensino técnico em consequência da qualidade do ensino ofertado. Hoje o instituto apesar de reafirmar seu compromisso com a educação profissional e a rápida inserção no mercado de trabalho, oportuniza a verticalização, ou seja, o acesso de seus alunos do ensino médio integrado ao ensino superior com estatísticas expressivas. Na cidade de Campos, o *campus* Campos Centro figura como quinto colocado da cidade entre escolas públicas e privadas no ranking do ENEM 2018⁷. Vale destacar que o compromisso de oportunizar o acesso das classes mais pobres à educação de qualidade só se concretiza graças a uma política consistente de assistência estudantil que compreende alimentação, transporte, inclusão digital, material didático gratuito e oferta de bolsas.

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 alunos de diversas localidades, alunos negros, alunos advindos da rede pública, alunos que são os primeiros de suas famílias a

⁶ De acordo com o portal oficial da instituição www.iff.edu.br acessado em 21 de setembro de 19

⁷ Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/resultado-enem-campos-dos-goitacazes/> Acessado em: 10 de outubro de 2019.

estudar e me alegra ainda mais ter - ainda - meios institucionais de apoiá-los e viabilizar uma formação de altíssima qualidade nos mais diversos aspectos.

No primeiro capítulo abordarei as questões referentes à minha atividade no Ensino Médio Integrado, apresentando meu planejamento base anual e diário e ilustrando alguns casos para debater a importância do produto cênico nas aulas de Teatro e discorrer sobre uma experiência inusitada que foi muito significativa em termos de desenvolvimento da curiosidade.

No segundo capítulo tratarei da formação de professores no âmbito da Licenciatura em Teatro do IF Fluminense explorando as seguintes discussões: a distância entre formação inicial e prática docente para na seção seguinte abordar a coexistência da formação básica e da licenciatura dentro do *campus* como forma de aproximar realidade docente e formação inicial; e na última seção, trarei a experiência da disciplina introdutória Teatro Educação I como espaço privilegiado de construção da identidade docente, desafios e metodologia adotada.

No terceiro capítulo, após uma defesa da área da extensão nas instituições de ensino, apresentarei o projeto de extensão Siminino - Teatro para infância e juventude que, tendo sido desenvolvido no âmbito da pesquisa que resulta agora na presente dissertação, pode ser considerado ao mesmo tempo objeto e resultado desta. Trataremos da caracterização metodológica do projeto e do diálogo que esta prática extensionista estabelece com a formação dos bolsistas licenciandos em Teatro.

CAPÍTULO 1 - Entender para infiltrar: Teatro na Educação Básica

1.1. Avaliando as estruturas

Gostaria de dar uma olhada na planta baixa da Escola? Não falo aqui da planta baixa da escola onde atuo e nem falo de uma planta confeccionada por arquitetos, falo de uma planta baixa das estruturas que fundam e organizam a instituição escolar com base nas relações de poder econômico e social. Uma planta abstrata, mas 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, falte levar a reflexão até a prática - em que escola 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 ensino de teatro no ambiente escolar, faz-se necessário problematizar a escola, pensar a escola e situar o teatro na escola para buscar estratégias de promover uma criação cênica que faça sentido neste espaço, que cumpra o papel fundamental do Teatro: comunicar - não apenas informativamente, mas com toda potência de uma obra de Arte, comunicar esteticamente.

Em sua obra *Vigiar e Punir* (1987), Michel Foucault faz uma radiografia minuciosa do que ele chama de instituições de controle, responsáveis pela manutenção das estruturas de poder na sociedade. Estão entre elas, quartéis gerais, hospitais, manicômios, prisões e escolas. Ele identifica entre elas padrões semelhantes que são exatamente os elementos coercitivos responsáveis pela 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, 1987, p.164. *grifos meus*)

Foucault escancara nesta obra os mecanismos de dominação dos homens através da dissociação do corpo (força de trabalho) e da mente, transformando-nos em “corpos dóceis”, porém bem treinados, robotizando o 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, nunca lida pelas gestões escolares: grade curricular onde figuram as disciplinas. Em algumas escolas há ainda grades, sinal sonoro e não há muitas 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 relação 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 desse esquadrinhamento pró-controle social que nos levou a 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 manutenção de uma sociedade baseada no consumo que proporciona o enriquecimento de poucos às custas de muitos.

Como efeitos desta desarticulação, enxergo, 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 aprovação em alguma disciplina; eles em geral se lamentam, pagam aulas extra, 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 Macaé - 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 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)

E 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 jovens⁸. Não reconhecer nossas angústias enquanto parte constitutiva de nós mesmos e não encará-la como motor 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.

Mas somos rebeldes por natureza, e esta rebeldia está nos corpos! Porque somos corpos e portanto, incontrolláveis! Mesmo com todos os mecanismos de controle dos corpos como organização em fileiras, padronização dos horários para alimentação e atividade física e até mesmo

⁸ No campus Campos Centro que atende cerca de 7mil 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 ao habitual.

a exigência de permissão para satisfazer necessidades biológicas, ainda há brechas. Beira a comicidade que uma das rebeldias que mais assusta os profissionais de educação e vigilantes do pátio pelo que pude perceber nas reuniões que frequentei enquanto coordenadora da área de Artes do Ensino Médio Integrado 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 e mesmo de descansar pelo pátio e corredores, já que em sua maioria estudam 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) Esta frase sintetiza a presente reflexão. Esta visão, por mais que nunca dita, parece muito bem compreendida e justifica a postura de muitos docentes que talvez por não problematizarem a instituição Escola, vêm corroborando no sentido da dominação e docilização dos corpos e 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 conteúdos o aluno tem para memorizar, menos possibilidades de envolvimento profundo e produção de conexões e significações que liguem a vida àquele conteúdo. Os currículos mínimos de grande parte das disciplinas não fazem jus a esta adjetivação, pois com a enorme quantidade de conteúdos propostos, é irônico chamá-los de mínimo. Este inchaço dos currículos, não só forçados pela obrigatoriedade dos currículos mínimos, 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 esquadramento de Foucault, é possível compreender a célebre frase de Darcy Ribeiro: “A crise da Educação no Brasil não é uma crise; é projeto.” Destinchando esta ideia, o projeto de superlotar os currículos, corrobora com a proposta de esquadramento do indivíduo que, enquanto fractal da sociedade, é uma peça na desarticulação social. Pois quando desconectamos o ser humano tanto de si quanto dos outros através 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 espaço para nada, nem mesmo para si, seus gostos, seu ócio, sua individualidade colhemos como resultado uma corrida individualista que, no entanto, impede o desenvolvimento das individualidades.

E esta consideração da escola como espaço de formação da mão de obra, tem ainda um outro efeito bastante nocivo para os seres humanos que é a invalidação do momento presente. Se a escola é um lugar de formação para o mercado de trabalho, se não é levada em conta a experiência presente do aluno, estamos alimentando uma condição de devir insustentável porque na prática o aluno não é um aluno, é uma pessoa vivente aqui e agora.

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. (ALVES *apud* MOSE, 2013, p.110)

É partindo desta planta das estruturas escolares e sua relação com o mundo do trabalho e do consumo que vamos pensar como o Teatro, a arte da presença efêmera pode se dar e que relações esta atividade estabelece com os demais elementos da realidade escolar. Como o Teatro pode aproveitar ou mesmo criar brechas nesta estrutura rígida para infiltrar outras formas de pensar, construir conhecimento, construir autoconhecimento, agir no mundo?

1.2. Criando brechas para infiltração

Na sessão anterior, caracterizamos a Escola como uma instituição de controle e compreendemos que este controle passa pela docilização dos corpos e pela dissociação corpo-

conhecimento. Então, como o Teatro - a arte da presença que pressupõe a expressividade dos corpos na relação de comunicação - se coloca na escola?

Minha abordagem enquanto professora do teatro na escola se alicerça nas obras dos educadores Augusto Boal e Paulo Freire. Trata-se de uma concepção de Teatro e de Ensino de Teatro que, por seu compromisso libertador, entra em conflito com a realidade da instituição escolar, nos termos que analisamos na seção anterior.

Paulo Freire afirma que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p.25) Parece bem simples defender tal ideia no campo teórico, mas destrinchando o cotidiano da educação, é fácil encontrar situações que flagram a dificuldade de aplicação de tal conceito na prática. Dar espaço para o educando tentar e errar e se construir de forma autônoma é trabalhoso, requer a absorção do erro em prol do processo de aprendizagem e conseqüentemente a educação das emoções para lidar com o erro. É um caminho de construção crítica da prática docente que o professor precisa se propor, a práxis Freireana.

Praxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem praxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens implica nela. (FREIRE, 1974, p.108.)

No campo da Pedagogia do Teatro⁹, outro autor corrobora com esta reflexão: Augusto Boal e seu legado do Teatro do Oprimido se configuram numa proposta concreta didático metodológica de produzir Teatro feito por e para, atendendo aos anseios dos oprimidos. Tal como argumenta Coutinho, podemos mesmo enxergar Boal como aquele que transpôs a obra de Freire para o universo específico do Teatro.

Embora o método de Freire, reconhecido em todo o mundo como referência de uma concepção democrática e progressista de prática educativa, tenha sido concebido como recurso para a alfabetização, seus conceitos, aliados àqueles desenvolvidos posteriormente por Augusto Boal, começaram a ser utilizados também em experiências de teatro. Enquanto na Educação, Paulo Freire questionou a situação passiva do educando diante da prática da educação bancária e propôs uma pedagogia na qual o aluno assumisse o seu papel de sujeito no processo ensino-aprendizagem; no Teatro, Augusto Boal subverteu a situação da plateia, propondo um teatro no qual o espectador se transforma de “ser passivo no

⁹ A Pedagogia do Teatro é um campo de conhecimento que se ocupa da ideia de que os atos de fazer e fruir teatro são complementares e interdependentes, além de pensar as práticas que apontam na direção da democratização da linguagem teatral. Os estudos da área abarcam atividades teatrais ocorridas nas mais diversas realidades (escolar, informal, periférico) e avaliam, discutem e consideram além da prática docente (formal ou não) as funções e implicações sociais que o fazer teatral implica.

fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática.”
(COUTINHO, 2012, p.118)

Boal trava uma discussão importante sobre o quão danoso é o monopólio da produção de Arte, entretenimento e informação pelas classes dominantes (opressores). Ao destrinchar as inteligências entre simbólica (racional, da palavra) e sensível (da Arte, estética), o autor nos leva a enxergar que uma grande parcela da comunicação, a parcela que diz respeito à comunicação sensível, não se opera de forma consciente por parte das massas. Bem ao contrário, as classes dominantes operam as mídias utilizando-se conscientemente daquelas que o autor chama de armas: a imagem, a palavra e o som para incutir suas mensagens sem resistência.

João Francisco Duarte, em seu livro *O Sentido dos Sentidos – a educação (do) sensível* (2001), também defende não só a existência de um saber sensível que precede qualquer comunicação simbólica, como propõe uma educação que se baseie nos sentidos. Ele reafirma a necessidade de sairmos da anestesia imposta pela comunicação em massa. Anestesia que etimologicamente é a negação do termo grego *aisthesis*, que por sua vez significa a compreensão pelos sentidos, a capacidade de sentir. E o autor enxerga na arte uma poderosa forma de educação dos sentidos, ou melhor, de educação total.

Parece que o substrato intelectual contido na realização artística implica numa inteligência humana bem maior que a simples racionalidade abstrata; supõe, sim, um nível de compreensão “total”, digamos assim, em que se apreende o signo estético com o corpo inteiro e não apenas com a razão conceitual. Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE,2001, p.23)

Duarte, assim como Boal, não só enxergam na mídia a manipulação da comunicação sensível em favor das classes dominantes, como veem no ensino de Arte uma saída para a libertação deste jugo. Boal defende que a única forma de todos poderem debater em pé de igualdade na esfera da comunicação sensível é a real democratização da produção artística, ou seja, não basta estudar, falar sobre Arte, é necessário fazer Arte.

As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, certo, mas, por onde penetram essas ideias? Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores! É também nestes domínios que devemos travar as lutas sociais e políticas em busca de sociedades sem opressores e sem oprimidos. Um novo mundo é possível: há que inventá-lo! (BOAL, 2009, p.15)

Mas enquanto professores de Arte não podemos entender de forma rasa esta democratização, pois corremos o risco de colaborar com a pasteurização global da produção artística se, ao invés de encontrar num esforço conjunto com os grupos de trabalho, suas próprias estéticas, seus códigos; nos prestarmos a reproduzir as chaves opressoras das obras propagadas pela mídia em escala global.

E como na atualidade o mercado e a mídia, de modo avassalador, transpuseram fronteiras internacionais e se espalharam numa gigantesca rede mundial convirá também que se reflita acerca da tão decantada globalização e de alguns dos seus desdobramentos. Em que medida é factível o intento das grandes corporações industriais de criar, na consagrada expressão de McLuhan, uma “aldeia global” no planeta? Uma aldeia onde as diferenças culturais (vale dizer, modos de vida e de expressão particulares) seriam apagadas numa mesmidade mundial, padronizada em torno do consumo. Formas regionais de sentir e expressar a existência humana estarão, pois, condenadas ao desaparecimento? (DUARTE,2001, p.20)

O autor dá ainda pistas muito concretas de uma direção a seguir em termos educacionais numa proposta contra hegemônica de fortalecimento das identidades que já vem apontando enquanto resposta natural das comunidades mundo afora:

Mas o recrudescimento contemporâneo de nacionalismos e regionalismos, alguns dos quais tendendo ao fanatismo, não indicaria uma resistência a esse projeto essencialmente econômico? E agora, quando a programação industrial da sociedade busca dissolver nossas identidades locais, não seria oportuno contrapor-se a ela um projeto educacional que valorize exatamente a ligação do indivíduo com sua realidade mais imediata, realidade (cultural) na qual ele aprende a sentir e se expressar? Afinal, continuará ainda vigente a máxima do poeta (Vinícius de Moraes) pela qual “ninguém é universal fora de seu quintal”? (DUARTE,2001, p.21)

Esta reflexão valida a necessidade do ensino ostensivo de Arte num esforço de concretizar o desejo e comprovar a teoria do autor de que a dominação da comunicação sensível é essencial para a libertação das mentes do jugo da mídia e da comunicação em massa. Boal nos convida à produção de uma estética dos oprimidos, a criação de um novo registro sensível, um registro descolonizador que venha diretamente da produção de cada grupo e que não seja fruto da reedição de fórmulas expressivas prontas provenientes nem da cultura de massa nem da cultura erudita. O ensino de Artes que funciona em favor dos oprimidos, ou seja, na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, é aquele que coloca à disposição destes os meios de produção de sentido, mas não de sentido puramente racional, mas de sentido estético.

Quem tem o poder da palavra, da imagem e do som, tem a seu dispor a invenção de dogmas religiosos, políticos, econômicos, sociais... e também dogmas da arte e da cultura. Nestes, os seres humanos são divididos em artistas e não artistas, como se fossem divididos em nobres e plebeus. Isto é, dogma, e dos mais abjetos.” (BOAL, 2009, p.75)

Para ainda seguir embasando as discussões acerca da metodologia das aulas que serão discutidas nas próximas seções, um outro autor, que como Boal também oriundo do universo do Teatro, trava discussões que dialogam diretamente com as aqui propostas, é o Jacques Rancière, cuja citação abaixo ajuda a caracterizar e embasar minha busca de professora de Teatro numa escola tão plural, com alunos de tantas comunidades distintas, de diferentes estratos sociais com suas questões particulares que compõem a comunidade escolar. Mesmo que eles não se tornem atores profissionais, pois imagino que muito poucos ou talvez nenhum o fará, a busca é que eles sejam espectadores não só iniciados - ou seja, conhecedores dos mecanismos de comunicação das linguagens artísticas -, como emancipados.

O que se deve buscar é um teatro sem espectadores, um teatro onde os espectadores vão deixar esta condição, onde vão aprender coisas em vez de ser capturados por imagens, onde vão se tornar participantes ativos numa ação coletiva em vez de continuarem como observadores passivos. (RANCIÈRE, 2010, p.3)

A discussão do papel do espectador contemporâneo dialoga muito de perto com as discussões acerca da pedagogia teatral. Flávio Desgranges, em seu livro *A Pedagogia do Teatro - Provocação e Dialogismo* (2006) situa a revisão histórica do papel do espectador no fenômeno teatral, entendendo que naturalmente não se pode ensinar teatro sem saber de que teatro estamos falando, ou melhor, em que tempo da história do teatro estamos situados. O autor atesta que o espectador foi convocado por Brecht, através de sua criação de um teatro épico, a um papel propositivo e essencial na construção do fenômeno teatral distinto do papel passivamente receptivo até então destinado aos espectadores, exigindo e propondo através da sua própria obra um processo de formação do espectador, visando a construção de um círculo cada vez maior de espectadores iniciados: “O teatro épico brechtiano funcionava como uma pedagogia do espectador, tendo em vista que este poderia fruir mais prontamente o espetáculo à medida que conhecesse melhor o aparato constituinte de uma encenação.” (DESGRANGES, 2006, p.41)

Esta perspectiva do papel ativo do espectador é essencial para dar sentido ao nosso trabalho de ensino do Teatro, um trabalho essencialmente de formação de plateia que se situado numa proposta de educação libertadora, é naturalmente a formação de uma plateia brechtiana.

Ou seja, a capacidade de analisar uma peça teatral não é somente um talento natural mas uma conquista cultural, quer dizer, esta capacidade precisa ser cultivada, desenvolvida. Tal como os criadores da cena, os espectadores também precisam aprender e aprimorar seu fazer artístico. (DESGRANGES, 2006, p.38)

Então situamos aqui um mapa teórico da busca pedagógica em ensino de teatro numa perspectiva libertadora. Um mapa do tesouro desenhado por Boal, Rancière, Freire, Desgranges e tantos outros colaboradores que pensaram a educação sob tais perspectivas, mapa que deve ser reformulado e atualizado para que seja passado de geração em geração para todos os infiltrados que buscam propor no sistema educacional alienante uma prática libertadora e promotora de autonomia, que infiltrados possamos alargar cada brecha, pois a inundação só precisa de uma fenda para começar. Inundar a escola de liberdade e sonhos.

1.3. Na prática a teoria é outra

Portanto para debater a prática docente em Teatro, falarei sobre a minha e para falar de escola, falarei daquela na qual trabalho. E o que há de curioso no fato de situar a discussão acerca da instituição Escola no IFF *campus* Campos Centro é a percepção que venho acumulando de que todos os aspectos que possamos abordar parecem potencializados pela magnitude do campus, seus quase 7 mil alunos, quase 700 servidores, as grades curriculares dos cursos de ensino médio integrado com mais de 40 horários semanais de aula.

O *campus* atende alunos de diversos distritos e cidades próximas, provenientes de contextos rurais e urbano, que enfrentam muitas horas de condução ou moram ao lado da escola, que precisam se mudar para longe das famílias ou que podem ir almoçar em casa. Alunos oriundos dos sistemas privado ou público, provenientes de famílias abastadas ou não, alunos com idade avançada que se propõe repetir algum(ns) anos do Ensino Médio quando são aprovados tardiamente no processo seletivo ou que ingressam com 14 anos. Enfim, são muitos perfis que compõem o perfil do aluno do Instituto Federal Fluminense e isso fica muito claro na sala de aula, onde eu poderia selecionar pelo menos um exemplo de cada caracterização citada.

No nosso campus, a Arte tem uma história de pioneirismo, mesmo em relação à legislação. De acordo com depoimentos daquele que foi regente da banda de fanfarra e de uma Big band, atualmente servidor aposentado maestro Valmir da Conceição¹⁰, a escola contou com aulas de

¹⁰ Entrevista concedida em 19 de fevereiro de 2020. Valmir da Conceição serviu ao IF Fluminense de 1987 a 2018 quando se aposentou. Atuou como maestro da banda de fanfarra além de desempenhar funções administrativas na instituição.

Teatro, banda de fanfarra, fotografia, coral, pintura e desenho neste período ministradas por Artur Gomes, Kátia Macabu, o próprio Valmir, Diomarclo Pessanha, Elisabeth Rocha, Mara Pestana, Márcia Rangel e Suzana Paes.

De acordo com a servidora Elisabeth Soares da Rocha¹¹, a gestão do ano de 1994 ao ano 2000 do diretor geral Roberto Moraes foi de extrema importância neste movimento. No ano de 1996, quando tomou posse como professora de Artes, a escola contava com ensino curricular de música, porém o grupo já vislumbrava a necessidade de contemplar as demais linguagens artísticas. Para tanto, o diretor e sua equipe mapearam e realocaram servidores para a oferta das diferentes linguagens, além de, através da Fundação CEFET, contratar prestadores de serviço para projetos artísticos. A servidora relembra a existência de aulas de fotografia, canto coral, teatro, pintura, escultura, história da Arte e desenho e ainda projetos de bandas de fanfarra, big bands, coral, grupos teatrais, centro de memória e fotografia, exposições entre outros. Elisabeth esclarece que as aulas eram ministradas e projetos coordenados por servidores com notório saber e capacitação não formal em Artes, fato justificável pela inexistência dos cursos de licenciatura nas distintas linguagens artísticas. Ela ressalta que havia muita qualidade técnica, comprometimento e que a formação artística dos alunos contemplava desde aulas e apresentações até viagens para audiência de espetáculos e participação em concursos. Durante este período, tamanha relevância da área de Artes no *campus*, foi inaugurado o Centro de Artes no bloco D com salas específicas para Teatro, música, fotografia, pintura e escultura.

Em 1996, a lei passou a exigir professores licenciados nas quatro áreas de Artes:

E foi apenas em 1996, segundo a Lei no 9.394/96, que a Arte, identificada em seus quatro campos – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança –, tornou-se obrigatória na educação básica. Temos, enfim, a arte reconhecida como um componente essencial da formação humana e incluída no currículo escolar em áreas com conteúdos próprios. A Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares representam o discurso e o pensamento pedagógico de um coletivo de profissionais que vem lutando por espaço no currículo e por mudanças na forma como a arte se apresenta nas salas de aula. (ROCHA, 2015, p.20)

Uma vez regulamentada a disciplina de Artes, passou a funcionar no *campus* como é até hoje. As turmas de primeiro ano do ensino médio integrado têm os horários da aula de Artes coincidentes em grupos de 2 ou 3 turmas. Assim, ficamos com grupos de 80 a 130 alunos por horário e eles podem escolher - condicionado ao número de vagas e opções disponíveis para aquele

¹¹ Informações cedidas em entrevista concedida a autora no dia 05 de fevereiro de 2020 por Elisabeth Soares da Rocha, professora de Artes-Música do IF Fluminense desde 1996.

horário - a linguagem que mais lhes agrada dentre Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Atualmente ministro aulas de Teatro em 3 dos 4 horários existentes e ainda no Proeja, na turma de primeiro ano do ensino médio integrado de jovens e adultos.

Outro fato importante que faz toda diferença no ensino de Artes do *campus* é a existência de espaços específicos para a prática artística. O campus conta com salas de trabalho corporal, salas acusticamente tratadas, instrumentos, auditório para apresentações (temos solicitado sua adaptação para que se torne um teatro, mas por enquanto vem cumprindo esta função importante de forma razoável).



imagem 1 - foto da autora em 29 de janeiro de 2019 - sala Mercedes Baptista durante aula da turma de Artes-Teatro do ensino médio integrado do IFF campus Campos Centro.



imagem 2 - foto da autora em 11 de agosto de 2018 - pilotis em frente ao bloco B durante aula da turma de Artes-Teatro do ensino médio integrado do IFF campus Campos Centro.



imagem 3 – foto da autora em 29 de janeiro de 2019 - sala 107 do bloco D durante aula da turma de Artes-Teatro do ensino médio integrado do IFF campus Campos Centro.

Tendo situado as circunstâncias de trabalho, pretendo nas seções a seguir debater a minha prática pedagógica no ensino médio integrado.

1.3.1. Desenhando as minhas estratégias

Entendendo como uma prerrogativa dos programas de mestrado profissional que a relação entre teoria e prática seja de retroalimentação e pensando no cotidiano docente, o material que mais parece útil é aquele oriundo da realidade da sala de aula. Na troca com os alunos e estagiários do curso de Licenciatura em Teatro, percebo o quanto o planejamento interessa ao licenciando. Mas não acredito que interesse só ao professor em formação, eu mesma sempre busco conhecer o

trabalho de outros professores. Como outro professor planeja sua sequência de aulas? Suas unidades de aprendizagem? Como adapta a cada realidade de turma? Pensando nisso, julguei pertinente dividir através deste trabalho minhas formas de planejamento.

Eu trabalho a partir de um planejamento anual que serve como base para todas as turmas. Desenvolvi o formato deste planejamento a partir das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Teatro em diálogo com minha prática. É muito importante lembrar que no dia a dia diversas demandas surgem e alguns entraves como dias em que a aula é cancelada ou a ocorrência de sábados letivos que contam com baixíssima frequência. Mas mesmo sabendo que este plano provavelmente nunca será plenamente obedecido, ele serve como um norte para o planejamento que realizo antes de cada aula. Nesta ocasião, posso pensar que jogos se adequam melhor naquele momento àquela turma específica, mas tendo em mente o plano anual, as aulas têm conexão entre si e levam a um resultado cênico de forma orgânica.

Apesar de todas as críticas tecidas até aqui sobre a compartimentação da estrutura escolar, é fácil notar que meu planejamento seja bastante compartimentado. Não podemos deixar que este paradoxo torne a crítica ao esquadrinhamento vazia. O fato do planejamento estar fatiado em etapas e unidades precisa estar em diálogo permanente com a realidade e as individualidades.

Em 2017, meu primeiro ano no instituto, uma semana depois de tomar posse, eu já estava dando aula. Este pouco tempo me levou a preparar aula a aula sem ter tempo de visualizar o todo. Quando me dei conta, já era fim de ano e eu não os tinha ensaiado suficientemente para a apresentação, as provas finais os estavam desconcentrando e nem mesmo a reserva do auditório eu havia providenciado. Esta experiência negativa me mostrou a importância de um planejamento anual que me mantivesse sempre alerta para os prazos e datas, além de me dar uma visão panorâmica do trabalho.

Outro aspecto importante é a liberdade de planejamento. No *campus* os professores têm bastante autonomia para planejar e como os livros didáticos adotados para a disciplina de Artes ainda apresentam configuração polivalente (envolvendo todas as linguagens artísticas) e preveem um trabalho quase exclusivamente teórico, existe espaço para um planejamento mais propositivo onde o próprio fazer artístico seja trabalhado enquanto conteúdo da disciplina e posto em diálogo com as questões teóricas e as oportunidades de audiência a espetáculos e obras artísticas, satisfazendo então a proposta triangular de Ana Mae Barbosa adotada como base metodológica pelo PCN¹²: fazer, contextualizar e apreciar.

¹² Documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (2000) disponível em site oficial do Ministério da Educação do governo federal acessado em 22 de setembro de 2019: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao->

Portanto, é imprescindível compreender o planejamento abaixo exposto como um mapa. Ele não contém as paradas ou os encontros da viagem, muito menos os desvios e rotas recalculadas. Quase tudo pode ser modificado no diálogo com a realidade mas a visão do caminho inteiro é essencial para evitar surpresas como as que narrei acima.

PLANEJAMENTO BASE ANUAL ENSINO MÉDIO INTEGRADO

| | |
|-----------------|---|
| Nível: | 1ª série do ensino médio |
| Disciplina: | Artes- Teatro |
| objetivo anual: | Apreensão da linguagem teatral sob os aspectos práticos e teóricos a ponto de estabelecerem diálogos autônomos entre a Arte e suas próprias questões. |

| unidade | Objetivo geral | aula | tema | Habilidades e competências | jogos sugeridos | |
|---|---|------|---|---|---|--|
| 1ª unidade 15 encontros (maio, junho, julho) ¹³ | <ul style="list-style-type: none"> • Construir senso de coletividade; • Introduzir elementos da linguagem teatral (noção espacial, trabalho | 1 | NÃO HÁ AULA: Recepção oficial organizada pela direção | | | |
| | | 2 | NÃO HÁ AULA: Escolha da linguagem | (Neste dia os alunos de duas ou três turmas que têm aula no mesmo horário se encontram com os professores que darão aula naquele horário e depois de ouvi-los, decidem qual linguagem quereirão cursar) | | |
| | | 3 | Apresentação | Estabelecer conexão e comunicação verbal e | Batizado mineiro, jogos com bola, caminhada pelo espaço, ‘hipnotismo colombiano’, ‘dá medo e protege’ | |

¹³ Desde que ingressei no IFFluminense, o calendário é desencontrado dos calendários da maioria das instituições de ensino do país devido a necessidade de reposições de greve.

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p>coletivo, projeção vocal, transposição de texto para cena, ritmo e musicalidade, consciência corporal, consciência dos sentidos);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diagnosticar temáticas pertinentes para aquele grupo | | | não verbal consigo e com os outros | |
| | 4 | Conceito de Arte | Pesquisa e debate acerca de conceitos complexos | Apresentação e análise das obras de arte levadas por eles |
| | 5 | Sensibilização através dos sentidos | Desenvolver consciência acerca dos sentidos e sensibilizá-los | Cego-guia, floresta dos sons, gato e rato, observação do ambiente escolar |
| | 6 | Construção de cenas: estrutura dramática e improvisação | Improvisar, jogar em relação com os colegas, negociar, criar dramaturgia coletivamente | História em quadrinhos com o corpo, 1-2-3 |
| | 7 | Expressão corporal | Criar dramaturgia corporal, comunicar-se corporalmente, autoconhecer-se | Nomes com partes do corpo, jogos e impro com bola de soprar, 4 estátuas, esculturas, fio no olhar |
| | 8 | Musicalidade | Apreender habilidades musicais e aplicá-las à cena. | Aquecimento em pé, criação cênica à partir da música, improvisação sem fala, pula-corda |

| | | | | | |
|--|--|----|--|--|---|
| | | 9 | Poesia | Desenvolver leitura poética, polissêmica, explorar sons e palavras enquanto geradores de sentido, criar cenas com dramaturgia não linear | Poesia picada, partitura à partir de palavras e trechos |
| | | 10 | Espaço | Criar cenas a partir do espaço, refletir acerca das relações entre espaços e pessoas | Ressignificação de espaços externos à sala de aula, enquadramento de espaços (desenho, criação de cena, criação de quadros congelados, instalação), improvisação à partir de obras de artes plásticas |
| | | 11 | Dramaturgia | Ler e debater obras dramáticas; criar cenas a partir de textos dramáticos | Leitura dramática, improvisação de cenas, releitura de cenas (cenas leia-se cenas retiradas de obras dramáticas) |
| | | 12 | Identificação de temas que possam nortear a montagem de um | Escolher, negociar e decidir coletivamente | Teatro imagem, improvisação livre, retomada de exercícios favoritos |

| | | | | | |
|--|---|---------|---|--|--|
| | | | resultado final da disciplina | | |
| | | 13 e 14 | | aulas coringa | |
| | | 15 | Avaliação | avaliar a unidade | Roda de conversa, apresentação de memorial ou diário de bordo |
| 2ª unidade 20 encontros (agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro) | objetivo geral da unidade: <ul style="list-style-type: none"> Montar um resultado cênico pertinente para aquele grupo naquele momento | 1 | Decisões acerca de tema e formato da apresentação | Escolher, negociar e decidir coletivamente | Conversa |
| | | 2 a 6 | Roteiro | Construir cenas, registrar dramaturgia, montar roteiro | Improvisações em grupos no formato escolhido para a apresentação |
| | | 7 | Roteiro | Escolher, negociar e decidir coletivamente | Conversa e possível seleção de um dramaturgo |
| | | 8 a 17 | Ensaios | Comprometer-se consigo e com os demais, ter responsabilidade e | |

| | | | | | |
|---|--|-------|---------------------------|---|---------------------------------|
| | | | | disponibilidade corporal e mental | |
| | | 18 | Apresentação | Cultivar autoconfiança, autocontrole, responsabilidade e senso de coletividade | |
| | | 19 | Avaliação | Se colocar e ceder espaço de fala, aceitar erros e identificar acertos pessoais e coletivos | |
| | | 20 | | aula coringa | |
| 3ª unidade 5 encontros pós-férias (janeiro, fevereiro) | Objetivo geral da unidade: solidificar conceitos trabalhados | 1 a 4 | ABERTO À ESCOLHA DO GRUPO | Acessar estado de jogo e relação, identificar interesses, propor | Jogos favoritos do grupo |
| | | 5 | Finalização | Pró-atividade | Finalização proposta pelo grupo |

Tabela 1 – planejamento anual da disciplina Artes-Teatro de Ensino Médio Integrado.

As aulas coringas foram pensadas como espaços de diálogo com a realidade escolar e do grupo. É comum termos aulas canceladas ou transferidas para espaços externos por motivos alheios ao planejamento como manifestações, oportunidades de passeios e eventos acadêmicos, esportivos, artísticos e culturais. Caso as aulas coringa realmente aconteçam na dinâmica ordinária, tornam-se uma oportunidade de selecionar os conteúdos que mais reverberaram para a turma e oportunizar um aprofundamento.

As aulas de avaliação significam na minha prática que é o momento de ouvir o grupo e descobrir como está se dando a recepção. Existem muitas formas de ouvir, desde uma prova escrita formal a uma conversa ou mesmo propostas que dialogam com a criação artística como memorial, diário de bordo e construção de cenas, performances, textos, desenhos ou qualquer outra representação da caminhada da disciplina. Estes momentos de avaliação são sempre uma oportunidade de adaptar e melhorar o planejamento que seguirá com aquela ou mesmo outras turmas.

Os jogos citados não acontecem aleatoriamente nas aulas, eles se encaixam num planejamento que prevê desde a chegada e mobilização dos alunos até o momento final de avaliação. Em geral, a sequência de jogos segue a configuração base representada abaixo, porém em muitos casos os jogos não se encaixam em apenas uma das categorias ou pode não ser possível perpassar todas as categorias em determinada aula; isto não é nenhum problema, o planejamento base das aulas, bem como o anual, serve apenas como um guia para pensar as etapas da aula, mas na prática não há separação entre tais etapas, bem como não há obrigatoriedade de passar por todas elas.

| PLANEJAMENTO BASE DE AULA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO | |
|--|---|
| Nível: | 1ª série do ensino médio |
| Disciplina: | Artes - Teatro |
| Duração da aula: | 100 minutos |
| Tema: | Criação de cena |
| Habilidades e competências: | Comunicar-se verbalmente ou de formas não verbais, improvisar, explorar expressividade e potenciais de criação e significação |
| categorias | exemplos |
| Recepção | Pequena conversa, mosquito africano, ciranda e outras canções em roda. |

| | |
|--------------------------------|---|
| Aquecimento | Pique, jogos de olhar, jogos 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, bastão, fio no olhar, gato e rato, contrapeso, pergunta-pergunta, coro e corifeu. |
| Criação | 1-2-3, HQ, improvisação em geral, teatro imagem, 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 |

Tabela 2: planejamento base de aula de Artes-Teatro para Ensino Médio Integrado.

Quando cursei Licenciatura em Teatro na Unirio durante os anos de 2010 a 2015, em diversas disciplinas tive oportunidade de desenvolver planos de aula e o formato acima foi sendo desenvolvido no diálogo com as disciplinas, mas o plano anual fui desenvolvendo a partir da minha experiência. Como disse acima, o encadeamento entre as aulas fica mais coerente se existe um plano anual ou de unidades em mente.

Quando em 2013, em decorrência do estágio obrigatório da graduação, acompanhei a professora Ana Lúcia Brasil Malecha no colégio São Vicente de Paula no bairro do Cosme Velho no Rio de Janeiro, notei que ela organizava as unidades a partir de temáticas, mas apesar de ter acompanhado e constatado a eficácia deste trabalho, nunca consegui eleger previamente uma temática que fizesse sentido para o grupo e principalmente nas primeiras aulas eu acabava desenvolvendo jogos de forma quase aleatória. Com o desenvolvimento do plano anual retratado acima e sua aplicação na prática, consegui perceber que passou a existir mais coerência na introdução da linguagem teatral, objetivo da primeira unidade, me dando mais tempo para realizar paralelamente o que Mirian Celeste Martins (1998) chama de ‘avaliação iniciante’, uma espécie de diagnóstico, da turma e propor junto com a turma a abordagem de algum tema apenas num segundo momento, sem com isso subutilizar as aulas da primeira unidade.

Por ser um plano bem flexível, fica fácil adaptar à realidade de cada turma. E por ser assim tão amplo, tem sido bem recebido por todas elas até o momento. Para todos os objetivos específicos é possível encontrar diversos tipos de jogos que contemplam as diferentes turmas em seus diferentes momentos: há jogos mais competitivos que outros, jogos que requerem mais ou menos disponibilidade física, jogos que requerem mais ou menos coesão ou intimidade do grupo, entre outras possíveis características dos grupos. Portanto, por mais que uma aula seja menos eficaz, o

plano deixa espaço para na aula seguinte uma abordagem diferente. Além disso, pode ocorrer da turma demonstrar muito interesse por algum conteúdo e nenhum por outro, nestes casos é possível estender o trabalho de uma aula para o encontro seguinte e suprimir alguma aula prevista se necessário.

A este respeito, Mirian Celeste Martins em seu livro *Didática do Ensino de Arte – A língua do mundo: poetizar fruir e conhecer* (1998) ao propor a pedagogia de projetos como uma eficiente metodologia para o ensino de Arte, fala da abertura que o professor precisa ter para as demandas que surgem no decorrer do processo e que nem sempre estão previstas:

Do mesmo modo, um projeto na escola não pode ser comparado a um simples planejamento de atividades que deverão ser cumpridas, mas a certas intenções e possibilidades, em constante avaliação e replanejamento, aproveitando acasos, caminhando opostamente por outros caminhos, em tentativas investigadoras e ousadas, sem nunca perder de vista os focos centrais que fizeram nascer o projeto. (MARTINS, 1998, p.162)

Tendo esta abertura em mente, sobre o plano de aula, também é importante reafirmar a importância da flexibilidade. Além da questão abordada antes da representação do plano de aula, é preciso pontuar que as adaptações nem sempre podem esperar até a próxima aula, então cabe ao professor exercitar a escuta para identificar incongruências entre o previsto pelo planejamento e a recepção da turma, além de ter um repertório razoável para substituir, suprimir ou acrescentar jogos e atividades no decorrer da aula.

Minha mãe sempre me repete um provérbio: “nenhum barco ajuda quem não sabe para onde navegar”. A partir desta compreensão entendo e proponho aqui o planejamento: podemos mudar os rumos, mas temos um rumo.

Nesse pesar, devemos sempre voltar aos objetivos traçados, para que não se perca de vista a meta que queremos alcançar, que foi elaborada ao final do primeiro momento, a avaliação iniciante. Desvios de rota podem acontecer, mas é preciso fugir da visão espontaneísta que fica à mercê desses desvios e não consegue direcionar a ação. Correções de rota podem ser necessárias quando a ação partiu de uma leitura não-apropriada de interesses e faltas, mostrando que a hipótese não foi adequada. (MARTINS, 1998, p.164)

Estar à deriva despotencializa o trabalho e o tempo que já é curto, se mostra inócuo. Portanto, proponho a utilização do planejamento como um mapa que pode ser usado para recalcular a rota, para decidir em que pontos da viagem devemos nos demorar mais ou menos ou mesmo nada, um mapa que pode até mesmo servir para navegar na direção contrária, mas que evita que fiquemos perdidos.

1.3.2. O momento da inundação

Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento. Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo? (KOUDELA, 1984, p.17)

Em geral, todos os professores de teatro do nosso *campus*, bem como a professora de dança, e os de música, organizam uma apresentação como forma de culminância dos processos trabalhados em suas disciplinas. Eu não sou diferente e a cada ano, fica mais clara a função pedagógica desta apresentação para os alunos em seu processo de apreensão da linguagem teatral.

Considero relevante aprofundar esta discussão, posto que no dia a dia, a cada turma, o desafio de um produto, de um resultado cênico se reconfigura e nos coloca diante do questionamento da pertinência da montagem, mas mais que isso, dos possíveis formatos que melhor se adequam àquele grupo naquele momento específico. Recorro a Jean Pierre Ryngaert, quando o mesmo ressalta esta pluralidade de possibilidades.

Acho simplesmente inútil a oposição radical entre o processo e o produto, entre exercícios e representação, cada vez que ela se apresenta em torno de desafios que nada têm a ver com a formação dos indivíduos. [...] continuo pensando que uma das perspectivas das oficinas consiste em definir, em cada circunstância, formas de apresentação que diversificam os rituais de acordo com os objetivos estabelecidos pelo grupo (RYNGAERT, 2009, p.31).

Tendo a chance de trabalhar com um grupo de interesse em número confortável de alunos, num espaço adequado, me sinto “com a faca e o queijo na mão” para lutar contra o estigma do “teatrinho” que assombra as produções escolares fadando-as às montagens de menor riqueza estética e potência significativa.

Mas e o aluno? E o momento de cada aluno? Sua demanda pessoal de tempo-espaço para o desenvolvimento de habilidades técnicas do ofício de ator (ou outros ofícios que vez ou outra os alunos se dispõem a desempenhar na montagem teatral como figurinista, sonoplasta, contra-regra)? Devo priorizar uma cena bem acabada ou a importância daquele momento de construção de si do aluno?

Tim Prentki¹⁴, opinando acerca do risco da instrumentalização do teatro em prol do ensino de conteúdos alheios ou externos a este, nos tranquilizou de certa forma ao afirmar que o Teatro só funciona quando é bom: Se você usa o teatro para um fim externo e por isso prescinde de um trabalho esteticamente apurado, não surtirá efeito. Se você usa o teatro primando pela qualidade, mesmo que em nome de conteúdos externos ao teatro, então ele será Teatro e cumprirá seu papel de Arte.

Crendo nisto e tendo experimentado a audiência de alguns trabalhos profissionais, tecnicamente esmerados, porém com muito pouca capacidade comunicativa, me pergunto repetidamente o que confere a uma obra o estatuto de Arte. Sei que talvez eu jamais consiga obter esta resposta, mas é impossível experimentar a potência de uma apresentação tecnicamente comprometida, protagonizada pelos alunos em todas as suas fases e não cogitar que aquilo seja uma verdadeira obra de Arte cumprindo plenamente sua função comunicativa. E não falo de comunicação meramente informativa, mas sim de comunicação em seu sentido mais amplo, no sentido da fruição, da experiência artística em sua potência subjetiva, afetiva e poética.

Trouxe ao “palco” - muitas vezes em sala de aula ou espaços alternativos da escola - diversos temas julgados relevantes pelos alunos, mas sempre primando pela construção da cena. É desconcertante a potência de criação dos alunos, é emocionante como eles acessam os conteúdos de forma sensível, mas o que mais me motiva a trabalhar na escola é a imensa a potência de uma experiência autônoma de criação artística em um ambiente disciplinar como em geral é o ambiente escolar.

Já houve casos muito curiosos. Em uma turma de Artes de ensino médio integrado dos cursos de informática 101 e eletrotécnica 101 no ano de 2018. A turma contava com 18 alunos entre 15 e 18 anos entre 10 meninas e 8 meninos. Eu vinha percebendo pouco engajamento na primeira unidade. A turma faltava de forma aleatória, fazendo com que a cada aula eu tivesse alunos diferentes, o que dificultava a continuidade do trabalho. Eles levantaram diversos temas, mas nenhum mobilizava muitos deles por muito tempo.

Levei então as peças O Santo e a Porca, Casamento Suspeitoso e A Pedra do Reino de Ariano Suassuna pois eles gostaram muito de trabalhar com o autor na aula em que levei cenas de diversos autores. Na impossibilidade de montar uma peça inteira, selecionamos coletivamente duas

¹⁴ Tim Prentki foi o primeiro professor do mundo em Teatro para o Desenvolvimento, leciona na Universidade de Winchester e pesquisa e trabalha com formação de multiplicadores e pesquisadores em Teatro Aplicado, Teatro para o Desenvolvimento e temas afins por todo o mundo. A discussão referenciada ocorreu em palestra organizada pela prof. Dra. Marina Henriques, na Unirio em 25 de março de 2019.

cenar da obra *O Casamento Suspeitoso*¹⁵ e ensaiamos com todos que quiseram se apresentar. Os ensaios duraram quatro meses com encontros semanais de 2 tempos (100 minutos). Uma aluna pediu para ficar responsável pelo cenário e pelos figurinos e outros que não quiseram se apresentar por timidez, ficaram responsáveis por auxiliar os demais no que fosse necessário.

Um aluno muito calado, com muito pouca disponibilidade corporal, quis prontamente participar das apresentações. Assim se inicia a negociação entre não expor nem subestimar o aluno, dar espaço para que ele se aproveite das circunstâncias de apresentação para significar todo aprendizado até ali sem abrir mão da potência comunicativa da cena. Seguimos com os ensaios e ele cumpria as marcações acordadas, porém não se ouvia o que ele dizia e também era difícil para os colegas estabelecer um canal de jogo e contracenação.

Um outro aluno desapareceu no final da primeira unidade e retornou com os ensaios já avançados. Ele havia abandonado os estudos mas foi convencido pela família a retomar. Não havia mais meios de incluí-lo enquanto ator, mas era necessário valorizar seu retorno e motivá-lo em tal momento da caminhada escolar. Seguimos com os ensaios e ele demonstrou comprometimento em ajudar o grupo.

No dia da apresentação, fizemos um ensaio geral pela manhã e enquanto uma turma de outra professora usava o palco, os alunos me pediram para passar novamente na sala camarim. Como a outra professora não pôde estar presente, me pediu que acompanhasse o ensaio de sua turma, designei então o aluno caracterizado no parágrafo anterior para dirigir o ensaio. De repente ouvi gritos de comemoração e todos descendo barulhentos a escada caracol. Todos comemoravam e ele dizia que “tinha ensinado o colega a ser negão”. Me chamaram então para assistir a cena e, inacreditavelmente o aluno tímido cuja voz não se ouvia e com quem contracenar era complicado estava falando bem mais alto e realizando movimentos com mais tônus e expressividade.

Outro caso comum que se repetiu nesta turma bem como em todas nas quais lecionei até hoje é o caso do aluno que demonstra total indiferença durante as aulas, mas que se compromete completamente com a apresentação. Muitos alunos desacreditados pelos demais professores e pela gestão da escola, taxados de “problemáticos”, chegam às aulas no claro intuito de não se envolver. Alguns participam da aula em tom de brincadeira, outros tentam até atrapalhar. Com este perfil de aluno, tenho adotado a estratégia de confiar. São pessoas que não estão acostumadas a verem

¹⁵ A peça trata de um casamento entre um rico herdeiro de fazendas com uma mulher da cidade que quer apenas seu dinheiro. Ela se desenrola entre peripécias dos amigos do noivo que descobrem o interesse escuso da noiva e tentam levar vantagem da situação. Montamos as cenas em que a noiva chega da cidade acompanhada da mãe e do amante (que ela apresenta como primo) e a cena em que a mãe do rapaz se mostra insatisfeita com a união.

atribuídas a si confiança, especialmente por parte de figuras que representam a instituição. O exercício da montagem, um produto palpável pelo qual todos são imediatamente responsáveis é uma grande oportunidade de demonstrar esta confiança e permitir que aluno prove sua capacidade e exercite sua autonomia, pois essa só se constrói a partir da prática.

É também relevante narrar a satisfação dos demais alunos que não atuaram. Aquela que quis fazer o cenário e figurino com a ajuda de outra colega foi ao centro da cidade durante o ensaio geral comprar, com dinheiro arrecadado entre os alunos e eu, tecidos com os quais confeccionou biombos para o cenário. Além disso auxiliou os demais na seleção e adaptação de peças de figurino encontradas no acervo compartilhado entre as coordenações de Arte, Cultura e Licenciatura em Teatro.

Foi uma superação coletiva da dificuldade de diversos alunos, seja com o fazer teatral, seja com a busca do seu papel no coletivo e no ambiente escolar. A apresentação certamente não foi tecnicamente perfeita, mas foi uma das mais emocionantes que já presenciei.

Como podemos perceber no exemplo narrado, quando um aluno apresenta um perfil de resistência, a caminhada em direção à construção de uma relação eficaz de ensino-aprendizagem é exponencialmente acelerada pela ocasião da apresentação. Em geral, a apresentação se configura como uma chance destes alunos mostrarem seu valor e dão espaço para que eles acessem habilidades pouco trabalhadas no ambiente escolar como capacidade de liderança, gestão, desenvoltura em público, improvisação, resolução de conflitos, busca de soluções criativas para problemas práticos entre outros que poderíamos citar por muitas e longas linhas. O mais interessante é que muitas vezes eles mesmos ignoram tais habilidades, o que leva a um êxtase pós-palco origem de muitos *insights* e terreno fértil para motivação. Enxergo portanto na oportunidade da montagem uma prática de liberdade e treino da autonomia do indivíduo.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2002, p.40)

Da proposta da montagem como exercício de autonomia, emerge outro ponto: Como garantir o protagonismo dos alunos na montagem primando por um resultado de qualidade estética? Pois a construção da autonomia requer espaço de tentativa e erro, requer que o aluno tenha a experiência real de suas ações terem consequências e a apresentação proporciona esta experiência. Mas neste espaço do erro, como primar pela qualidade técnica da linguagem teatral?

A partir do momento que consideramos a escola enquanto um microcosmos deste fractal que é a sociedade e o aluno enquanto uma das classes mais subalternas na hierarquia escolar -

especialmente quando na coisa pública, onde, em contraposição ao ensino privado, o aluno não é visto como cliente - faz-se necessário viabilizar estas vozes e reconhecer sua legitimidade. Nas palavras de Paulo Freire, dando-lhes possibilidade de “nomear o mundo” para que alguém não faça isto por eles. “Eu sinto intensamente a necessidade de que os adolescentes estejam fazendo algum trabalho, fazendo alguma coisa, contribuindo para a sociedade, para que eles sintam que são necessários, e que não são seres marginais.” (ALVES apud MOSÉ, 2013, p.120) Penso que a concretude do fazer teatral, a mobilização do corpo e da mente em suas dimensões estética e racional em prol de um produto desenhado pelos alunos de forma autônoma, que não seja imposto ou inócuo como o produto numérico de uma nota, dá ao adolescente este lugar de estar no mundo. O teatro seria assim uma forma real de agir na vida para além de uma tarefa escolar que se configura muitas vezes como um ensaio para vida.

Sendo a presença total, comprometimento corpo e mente, uma condição *si-ne-qua-non* do fazer teatral, cria-se uma dimensão de inserção no mundo experimentada em muito poucas situações do cotidiano do adolescente no contexto escolar. Sobre isso, ainda em entrevista a Viviane Mosé, Rubem Alves discorre sobre a criança que proponho ser estendida ao adolescente:

Uma frase que eu vejo constantemente repetida é a de que a criança é o futuro, detesto essa frase. Detesto porque acho que a criança é o presente, a criança não existe para ser o futuro, ela existe para ser criança, ela não está aqui para ser preparada para ser um adulto produtivo. (ALVES apud MOSÉ, 2013, p.103)

A apresentação é para muitos alunos que não veem sentido na rotina escolar, oportunidade de ressignificar sua relação com a instituição, com o próprio processo de ensino aprendizagem e enxergar sob uma perspectiva autônoma a construção de si. Na maior parte dos processos escolares o aluno não decide o que vai aprender, o que deve fazer com aquele saber e em grande parte dos casos não enxerga finalidade naquela aprendizagem. A oportunidade de construção de uma apresentação é um fim em si, um fim concreto dentro do qual ele tem liberdade para propor, espaço para falar e ser ouvido e isto dá sentido a todo processo vivido. Uma dimensão da aprendizagem teatral que não consigo vislumbrar ser atingida em sua potência máxima sem a experiência da apresentação.

Uma proposta de superação da polêmica “Processo x Produto” hoje não pode ser nem a Escola Tradicional, que nega o processo, nem a Escola Nova, que nega o produto. Hoje a parceria com o Teatro deve ser vista como desejável, mas os produtos realizados por crianças e adolescentes devem estar de acordo com as características e interesses desta faixa etária. Não se deve buscar a perfeição formal, mas os processos ricos que incluam as apresentações como mais um elemento do jogo. (NOGUEIRA, 1994, p.76)

No trecho citado, a professora Marcia Pompeo Nogueira situa historicamente a discussão aqui travada, levando-nos à compreensão de que esta reflexão tem uma larga dimensão histórica e política que deve ser levada em conta na busca de uma educação libertadora, pois o ensino de Teatro, especialmente no ambiente escolar, naturalmente dialoga com as correntes pedagógicas de cada época.

No trecho acima retirado da sua obra *Ensino da Arte em Foco*, Marcia fala das correntes pedagógicas da Escola Tradicional e da Escola Nova, uma discussão importante para nossa compreensão do papel do produto cênico no ensino de Teatro que colocarei aqui de forma sucinta.

A Escola Tradicional, tendo como centro do processo educacional a figura do professor e como propósito a transferência de conteúdos deste para os alunos - aquilo que Freire denominou educação bancária - tinha no Teatro um instrumento para o ensino de conteúdos alheios à linguagem teatral, especialmente aqueles ligados às línguas materna e estrangeiras, mas também conteúdos de História e até mesmo voltado para festividades, como a realização de autos de Natal e outras festas escolares. Nesta perspectiva, o processo de apreensão da linguagem teatral era desconsiderado enquanto potência pedagógica, excluindo inclusive diversos alunos que não demonstravam aptidão, posto que o objetivo era apenas o produto, não havia razões para o trabalho de desenvolvimento das habilidades teatrais com todos os alunos.

A Escola Nova¹⁶ trouxe uma perspectiva diametralmente oposta ao colocar o aluno no centro do processo educacional. A ideia do desenvolvimento de habilidades e competências e do respeito à caminhada pessoal de cada estudante se configurou no ensino de Artes como uma supervalorização do processo em detrimento do produto que passou em muitos casos a ser mesmo excluído do universo do teatro na escola.

A ideia de que o produto cênico, seja ele qual for, é parte do processo de apreensão da linguagem teatral é uma forma de dar estatuto de processo ao produto e reconhecer a importância do produto para o processo, vincular coisa e outra englobando todas as fases e dimensões da construção artística nos processos pedagógicos em Teatro.

1.3.3. Alargando as brechas

¹⁶ O movimento Escola Nova foi um marco das teorias da Educação ao propor uma pedagogia que considerasse as diferenças qualitativas entre a mente adulta e a infantil. A proposta se baseava no respeito ao educando, a suas formas de aprendizagem e numa imensa valorização dos processos, visando à integridade do indivíduo para além da memorização de conteúdos. Os trabalhos e escritos de John Dewey são uma grande referência de tal movimento e ainda um século depois se fazem presentes para propostas educacionais contemporâneas.

*A curiosidade é uma coceira, um bicho-de-pé do pensamento.*¹⁷

Rubem Alves

Os mais diversos autores nos alertam para a importância da curiosidade, tendo até mesmo Paulo Freire escrito em diálogo com Antonio Faundez um livro intitulado *Pedagogia da Pergunta*, além de tratar do tema da curiosidade em suas diversas obras. A pergunta enquanto libertação das mentes, a curiosidade enquanto combustível do conhecimento, a pesquisa enquanto uma ferramenta de construção de saberes.

[...]o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 2002, p.18)

Devido ao calendário de reposição de greves o ano letivo de 2018 acabou somente em março de 2019 - fato que vem se repetindo no calendário do campus Campos Centro do IFF -, o que gerou uma circunstância específica em que a turma cuja experiência com a montagem narrei no item anterior, tendo se apresentado em dezembro de 2018, ainda tinha pela frente o quarto bimestre inteiro de trabalho. Nesta ocasião, decidimos juntos o que fazer neste último bimestre, pois eles já tinham construído um conhecimento razoável da linguagem teatral nos 3 bimestres anteriores, inclusive pela experiência da montagem. Contarei abaixo como se desdobrou a sequência de aulas do quarto bimestre, um bimestre curioso tanto do ponto de vista da peculiaridade do calendário, quanto do trabalho que pela primeira vez desenvolvi, quanto da curiosidade mesma que foi mote dos trabalhos aqui narrados.

Julguei pertinente narrar tal experiência não só por se tratar de uma continuidade do trabalho com a turma, mas também por ter entendido através dela alguns aspectos da pedagogia teatral que por mais que conhecesse na teoria, nunca tinha experimentado. Justamente por dar espaço ao espaço vazio, foi um momento de escuta potencializado onde as demandas e soluções se construíram coletivamente no momento das aulas. O fato de não haver uma “linha de chegada” prevista como quando os alunos, eu ou a instituição têm a expectativa da apresentação, nos deu liberdade para descobrir um formato diferente tanto para as aulas quanto para o produto cênico.

Na primeira aula do quarto bimestre, em 29 de janeiro de 2019, depois de alguns jogos teatrais de aquecimento e concentração, trouxe uma proposta de criação improvisacional, onde

¹⁷ Rubem Alves em entrevista a Viviane Mosé na obra *A Escola e os Desafios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2013, p. 90)

pedi que os alunos refizessem um exercício feito no início do ano letivo, em maio de 2018. Escolhi retomá-lo porque na avaliação final da primeira unidade muitos tinham apontado como o mais relevante até então.

O jogo consistia numa experimentação cenográfica nos espaços externos à sala de aula: divididos em grupos, saíram pela escola em busca de espaços potentes de ressignificação. O espaço escolhido, deveria conservar apenas sua forma original, tendo sua utilidade primeira transformada pela cena, ou seja, pela ação dos jogadores. A ideia de fazer cenas na área externa foi muito significativa para os alunos em termos de apropriação e subversão do espaço.

Os resultados desta revisitação ao exercício foram bastante potentes de significado do ponto de vista da criação cênica, desde uma rampa que virou uma pista de *ski* com direito até a avalanche até um pequeno vão no pátio que se transformou num ônibus lotado.

Ao final da aula, depois do exercício, direcionei a conversa de avaliação coletiva para questionamentos acerca da relevância de ocupar espaços de formas alternativas através da seguinte pergunta inicial: Que relação os espaços guardam com as hierarquias e relações de poder? Falamos ainda sobre a reação dos passantes e a dimensão performática enquanto potência da linguagem teatral. Os alunos demonstraram bastante interesse em prosseguir com estes experimentos para alcançar um nível de diálogo entre a proposta de ressignificação e a realidade em si, permitindo que o novo sentido questione, denuncie ou modifique a relação de poder intrínseca àquele espaço.

Um aspecto interessante que eles sempre levantam nos exercícios externos é a questão da vergonha. Não é exatamente o foco do nosso trabalho, mas se pensamos a vulnerabilidade da identidade adolescente e a constante necessidade de auto-afirmação, subverter a relação com o dar-se a ver, desafiar a imagem pública perfeita que a maioria deles e muitos de nós adultos insistimos em construir, passa a ser uma dimensão relevante deste trabalho.

Como forma de desdobramento, pedi aos alunos que levassem perguntas para a próxima aula. Perguntas que os movessem, que os fizessem acordar todas as manhãs. Obviamente eles fizeram troça e disseram que nem queriam levantar todas as manhãs e neste ponto a conversa começou a ficar interessante. Pontuei que mesmo que não tenhamos consciência, algo nos move, porque se não, não mais viveríamos.

Ainda resistindo à tarefa, eles disseram que não tinham questões importantes, o que nos levou à uma brincadeira: tentar encontrar questões irrelevantes de fato. Eles davam um exemplo de uma questão irrelevante e todos tentávamos encontrar sua importância. Foram sugeridas: “Por que o céu é azul?” que foi descartada por dar margem a muitas importantes questões da Ótica; “Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?” foi descartada por conter em si o princípio da teoria

Darwinista; “Porque eu estudo no IFF?” foi descartada por tratar de relações complexas entre eles, família e sociedade. Isto para citar apenas três exemplos que nos fizeram concluir que nenhuma questão seria irrelevante, o que os deixou mais à vontade para trazer questões na aula seguinte.

Este diálogo a respeito das questões que os tocam e os desdobramentos que seguem, deram origem a uma proposta metodológica ancorada na proposta Freireana “da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2011, p.88) A princípio, como quase sempre acontece, notei nos adolescentes aquela reação de negação à proposta, ares de “não estou nem aí”, atitude que revela, na maioria dos casos, uma falta de confiança em si. Mas, mesmo diante desta postura, me propus não acreditar no descaso dos estudantes e, inspirada por Paulo Freire, implementei “rigor metódico” à “curiosidade espontânea” a fim de desenvolver a “curiosidade epistemológica”.

Nesta aula chegou o estagiário Guilherme Florentino Lisboa, aluno do curso de Licenciatura em Teatro que, como disse na introdução, é um curso que funciona no mesmo *campus* e no qual também atuo. Ele participou dos jogos e das discussões, e depois da aula, conversamos um pouco sobre o momento em que a turma se encontrava, tendo já se apresentado em dezembro e meus planos de explorar propostas menos cartesianas de construção cênica. Ele propôs várias conexões com conteúdos por ele trabalhados em outras disciplinas do curso superior.

Na aula seguinte, dia 5 de fevereiro de 2019, estabelecemos um diálogo de perguntas no papel com canetinhas hidrocor levadas por mim, seguindo a seguinte dinâmica: Fizemos uma roda e cada um pegou um papel e uma canetinha para escrever sua questão sem se identificar. Todos misturaram seus papéis no centro da roda e imediatamente sortearam um outro. Com a pergunta de um colega em mãos, eles deviam respondê-la com outra pergunta, começando um diálogo no papel. Mais três vezes repetimos este processo de devolver o papel e pegar outro para adicionar uma pergunta, portanto cada folha contava com um diálogo de quatro perguntas.

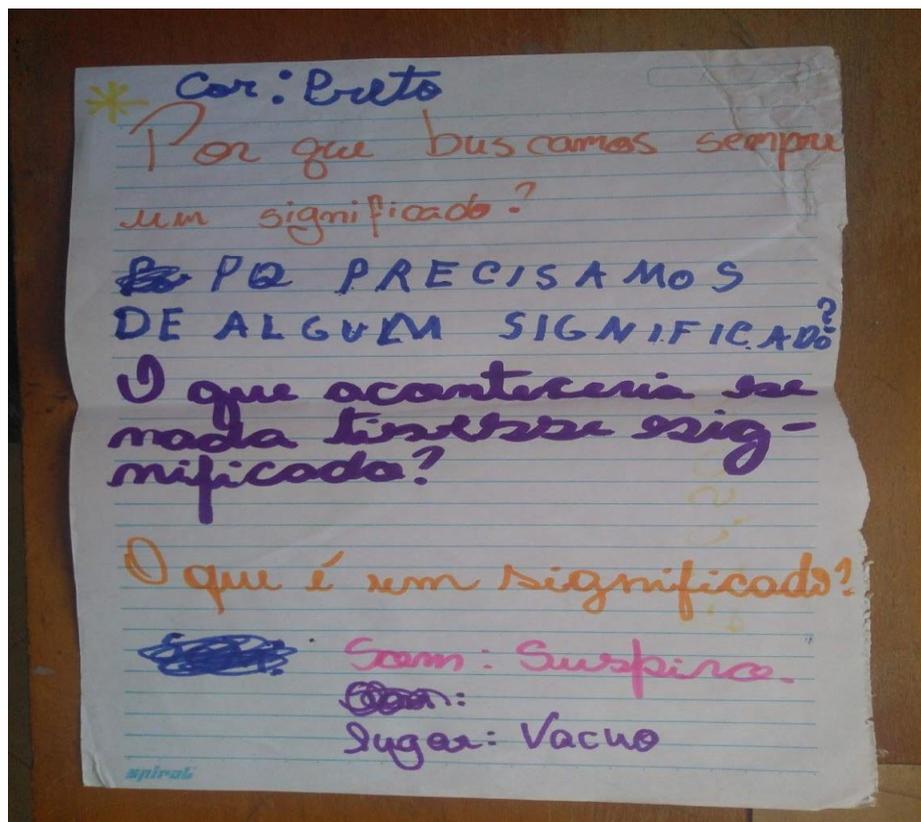


imagem 4: foto da autora de material proveniente da atividade realizada em 05 de fevereiro de 2019 com turma de Artes-Teatro do ensino médio integrado do IFF campus Campos Centro.

Na quinta vez que eles pegaram um papel sortido, deveriam acrescentar uma cor respondendo à questão: “Que cor tem este debate?”. Os questionamentos desta parte da tarefa nos levaram à discussão acerca da construção cenográfica de uma peça e à pintura abstrata no sentido de que o que sentimos tem cores e as cores contêm sentimentos. Os alunos citaram exemplos de desenhos animados e de pinturas.

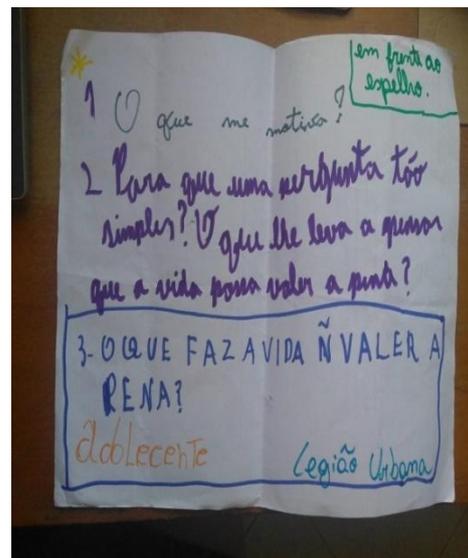
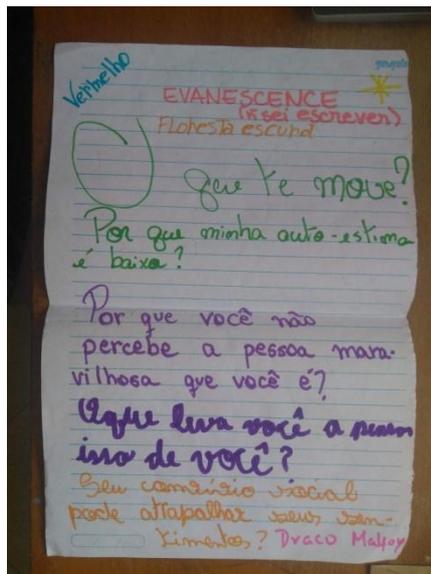
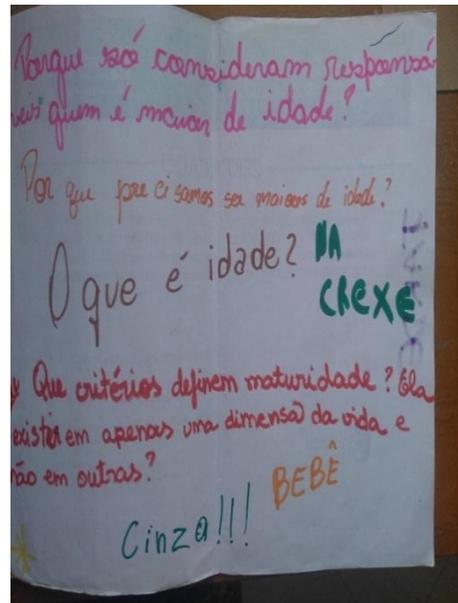
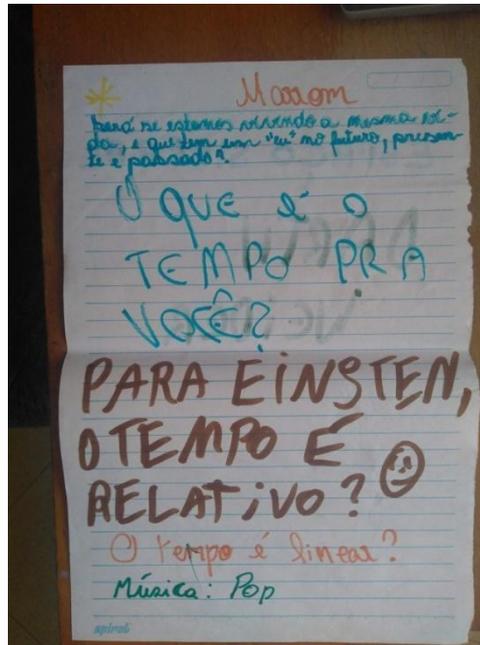
Na sexta vez que pegavam um papel sortido no meio da roda, eles deviam acrescentar um lugar. Pontuei que não se fazia necessário este lugar existir, abri para propostas de realismo fantástico e também para lugares de conhecimento do coletivo até mesmo no espaço escolar ou conceitos de lugares sem especificação, como cômodos domésticos.

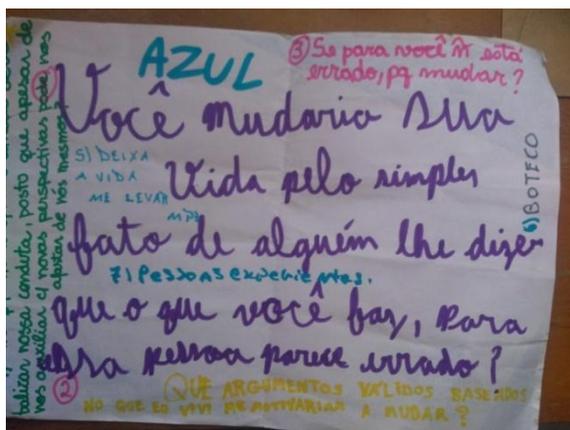
Na sétima vez que repetimos o processo, eles deviam escrever uma proposta de trilha sonora àquele debate do papel sorteado. Alguns recorreram a uma música específica, outros propuseram sonoplastias realistas que tivessem relação com o lugar apontado, ou sonoplastias deslocadas da proposta de lugar. Houve ainda quem indicasse um estilo musical ou uma banda e até mesmo um som da natureza.

Na oitava e última vez que sortearam um papel, eles deviam indicar um personagem para aquela discussão. Debatemos que não precisava, mas poderia, ser alguém que existisse, poderia

ser uma indicação ampla como uma faixa etária, classe, emprego, animal, seres fantásticos ou qualquer outro protagonista que eles pudessem imaginar.

Para finalizar, cada um pegou um papel aleatório e leu para todos o conjunto. Escolhemos então os mais interessantes dentre eles para que pudéssemos transpor para a cena. São estes os reproduzidos abaixo.





imagens 5,6, 7, 8 e 9: fotos da autora de material proveniente da atividade realizada em 05 de fevereiro de 2019 com turma de Artes-Teatro do ensino médio integrado do IFF campus Campos Centro.

Cabe aqui um parêntese importante: todo início de ano letivo, monto um grupo no aplicativo *whats app* para facilitar a comunicação. No dia seguinte à aula descrita, os alunos movimentaram o grupo muito mais que o normal, se mostrando extremamente inquietos com os questionamentos realizados e satisfeitos com os lugares onde chegamos. Isto foi particularmente muito curioso para mim, pois como professora de teatro meu interesse naquele momento era na qualidade de processo que só teria fim numa construção cênica, mas para eles o debate se configurou como um fim em si, reafirmando a potência da elaboração de perguntas e do debate na elaboração não só de questões, mas de sentimentos, de leitura de mundo e validação da existência do indivíduo.

A aula seguinte, no dia 12 de fevereiro de 2019, foi ministrada pelos estagiários Guilherme Florentino Lisboa, Pâmella de Almeida Figueiredo e Alice Mendonça de Souza, assim como Guilherme, as duas também são alunas do curso superior de Licenciatura em Teatro.

Os estagiários trouxeram além dos jogos teatrais que já faziam parte da rotina das turmas com base no planejamento retratado na seção 1.3.1., duas contribuições muito valiosas para o processo às quais eles tiveram acesso na disciplina Dança na Escola¹⁸ com a professora Tatiana de Oliveira Almeida.

A primeira delas foi um exercício que propunha aos alunos algo semelhante à primeira aula da unidade: ressignificar o espaço externo à sala de aula, mas com o objetivo de ocupar espaços de formas não usuais ou espaços ignorados. Eles restringiram os espaços ao CENACAM - Centro de Arte e Cultura Anieli Maciel, pequeno prédio dentro do campus onde ficam os laboratórios de

¹⁸ Esta disciplina é componente curricular do curso de Licenciatura em Teatro ofertado no mesmo campus. Falaremos do curso no próximo capítulo, bem como das implicações da coexistência do ensino básico- licenciatura dentro do instituto sob o ponto de vista da formação de professores. Por ora, ficamos com a importância flagrante da presença dos estagiários na sua rotina de aulas.

Teatro e Música. Vale ressaltar a perspicácia dos estagiários ao trabalhar ocupação de espaços da sala e dos corpos dos colegas nos aquecimentos anteriores à saída de sala.

A segunda contribuição foi o vídeo *Bodies in Urban Space* do coreógrafo Willi Dorner¹⁹ que configurou referência essencial para a proposta final. De forma bem concisa o vídeo apresenta a seguinte sequência de ações: os dançarinos em grupo, vestidos de moletons coloridos, correm, ocupam vãos inusitados do espaço urbano - espaços entre uma planta e uma grade que a cerca, marquise, espaço entre o poste e a parede, uma cabine telefônica etc -, saem daquele espaço e correm para o próximo. O vídeo relativizou a noção que os alunos costumavam ter de suas cenas e ações e os fez questionar e até mesmo duvidar da pertinência do trabalho desenvolvido pelo grupo dirigido por Dorner. Eles faziam perguntas no sentido da falta de narrativa linear do trabalho, da falta de desdobramento. Pudemos debater sobre a relevância de propor ocupações não convencionais dos espaços e a necessidade ou não de uma narrativa neste tipo de proposta, além de vislumbrar formas de fruição que não se restrinjam a entender racionalmente a obra.

Na obra *Jogar, representar*, o autor Jean Pierre Ryngaert, desenvolve a respeito do protagonismo dos elementos plásticos e do espaço na criação teatral, sugerindo exercícios semelhantes aos que realizamos. O autor entende que a cena pode partir de diversos elementos além do texto e propõe o espaço enquanto potente indutor de cena, uma vez que podemos dialogar com os usos e atribuições cotidianos, questionando e reinventando os espaços e, por consequência, as relações.

O espaço como trabalho sobre o sentido. Ele é o que é representado em sua realidade imediata; é também o que representa ou aquilo que os jogadores se esforçam para fazê-lo representar. Assim começa o trabalho sobre a noção de metáfora, as formidáveis variações em torno do sentido. Tudo se torna possível a partir de um mesmo cadinho.

Por vezes, os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentido pelos participantes que vivem e trabalham neles. É ainda mais apaixonante desconstruí-los e aproveitar todos os cruzamentos de sentidos que aparecem. O jogo é um meio de “recarregar” os espaços. (RYNGAERT, 2009, p. 126)

A proposição de tais jogos no contexto de ensino do teatro não se dão descoladas da cena teatral profissional. O movimento do teatro profissional para fora dos prédios teatrais, como analisa Ryngaert, modificou a própria linguagem teatral em seus mecanismos de criação, em sua relação com o público e na própria construção de sentido. E tendo a dimensão plástica e a relação com espaços não convencionais ganhado importância na prática teatral não seria coerente trabalhar o

¹⁹ Renomado coreógrafo austríaco.

ensino do teatro ignorando-as. Ryngaert propõe então não considerar tais aspectos, como dar ao espaço e à plasticidade estatuto de indutor de jogo e cena: “O modelo teatral inspira e influencia nosso trabalho sobre o espaço. O teatro saiu dos muros dos teatros; nesses últimos anos ele ocupou todas as falhas do tecido urbano: terrenos baldios, fábricas abandonadas, hangares e igrejas desativadas.” (RYNGAERT, 2009, p. 126)

E a partir de tal descoberta, trabalha-se a construção do jogo, da cena ou de qualquer tipo de expressividade, construindo, ou melhor, incluindo no jogo aquilo que o autor chama no trecho abaixo de “poesia do espaço”.

Colocando este aporte teórico em diálogo com a realidade daquele grupo, no encontro seguinte, dia 19 de fevereiro de 2019, relemos os papéis selecionados no dia 5 (os reproduzidos acima) e propus que, em grupos, escolhessem um dos papéis e fossem para fora da sala, buscar na escola um espaço que conversasse com os questionamentos do papel. Instruí que não se prendessem em nenhuma indicação de lugar ou cenário, posto que a concepção deles poderia mudar a proposição concreta conservando apenas a essência dos questionamentos selecionados que foram: tempo, conceitos de normalidade, essência humana e crueldade, busca de significado, motivação e aceitação.

Vale ressaltar que os alunos ficaram bastante influenciados pelo vídeo assistido e incorporaram a proposta de ocupar espaços cotidianos de forma inusitada, transpondo o trabalho feito pelo grupo de Dorner no ambiente urbano para o ambiente escolar. Esta conexão que eles estabeleceram com a obra assistida, me provou que experiência concreta de fruir uma obra tem muita relevância e provoca muitas mais conexões que uma discussão meramente teórica. Neste caso, levou-os a serem menos narrativos e refletir sobre a eficácia comunicativa da presença pura e simples do artista no espaço para configurar uma obra de arte.

Decidimos que todos participariam de todas as intervenções, não estando mais separados em grupos. O roteiro consistiu em sair da sala em direção à escada do bloco E que leva à biblioteca, se deitar em degraus alternados com óculos escuros e comportamento de praia, em seguida ir para a frente do CENACAM, se sujar de lama (argila dissolvida), subir nos tocos de árvore, depois voltar para a sala.

Isto posto, com bastante euforia encerramos a aula com minha promessa de que eu me arriscaria com eles e não os deixaria “passar vergonha” sozinhos. Esta segurança foi essencial para que eles se dispusessem a embarcar na proposta. A este respeito, Flávio Desgranges:

Costuma-se dizer que quando o coordenador do processo entra no jogo perde o olhar exterior, mas, se todos os membros do grupo jogam, por que ele não? A sua participação, entrando vez ou outra no jogo intensifica a relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que estes percebam e se contaiem com o seu

prazer em participar das atividades. Além disso, surge sempre a curiosidade do participante, que quer que o professor também se exponha. Será que ele sabe jogar como nos pede para fazer? Uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar. (DESGRANGES, 2017, p.98)

Na aula do dia 26 de fevereiro de 2019, já muito animados e agitados, chegamos para o dia de fazer nossa intervenção no espaço escolar conforme combinado na aula anterior. Primeiro nos encontramos na sala, repassamos o roteiro e decidimos como faríamos a transição da sala para os espaços escolhidos para nossas ações e de um espaço para o outro. A primeira turma decidiu ir em fila, concentradamente sem interagir com os colegas e conhecidos que por ventura estivessem no pátio. A segunda turma decidiu ir correndo como o personagem de desenho animado Naruto de forma dispersa (dividindo o grupo por caminhos diferentes), este personagem corre com o dorso inclinado para frente e as mãos apontando para trás.

Fizemos um exercício de aquecimento de Augusto Boal chamado “Mosquito Africano” no intuito de unir a turma em um só ritmo, gerar concentração e conexão. Depois fizemos todos os passos em sala, nos organizamos e fomos cumprir o roteiro.

As únicas ações que não seguiram estritamente o combinado foi a posição das estátuas de lama, pois os tocos de madeira estavam sob um sol escaldante e muito próximos uns dos outros, então os alunos tiveram a ideia de ocupar pequeninos postes que ficam na calçada em frente ao ginásio. Esta proposição no momento da intervenção muito me alegrou pois evidenciou a disponibilidade e a negociação fluida e consistente entre eles, o momento presente e o espaço.

Depois de retornar à sala, encaminhei-os para um momento introspectivo para que fosse mais fácil assimilar a experiência física, intelectual e emocionalmente. Deitados no chão, fizemos uma respiração profunda e checagem do relaxamento do corpo. Depois sentamos em roda para falar sobre a experiência.

Ambas as turmas consideraram que sua presença ressignificou a relação das pessoas com o espaço. Muitos alunos disseram que se sentiram livres. Muito compreensível esta sensação, posto que especialmente no ambiente escolar a liberdade é bastante rara e subverter as regras se torna quase um fetiche que os alunos perseguem nas brechas. Muitos afirmaram que foram “loucos”, o que nos levou de volta às perguntas, pois em ambas as turmas eles questionaram os conceitos de normalidade e os esforços que se faz em direção ao enquadramento nas expectativas que o sistema - concretizado nas instituições família e escola especialmente - impõe sobre nós.

As experiências narradas proporcionaram muitas reflexões valiosas. Estamos falando do incentivo à curiosidade como necessidade metodológica para a efetivação de uma educação

libertadora. “[...]se o ensinássemos a perguntar, ele teria necessidade de perguntar a si mesmo e de encontrar seu processo de conhecimento e não simplesmente responder a uma determinada pergunta com base no que lhe disseram.” (FREIRE, 2017, p.75) Concretizar numa proposta metodológica o exercício da curiosidade como pilar essencial da libertação do indivíduo me pareceu um aspecto relevante da apropriação e efetivação da proposta freireana. E como são muitos seres humanos envolvidos no processo de formação de cada indivíduo já que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1974, p.79) é importante ressaltar também o quanto cada experiência aqui narrada é uma parte de uma conversa entre professores, um convite à troca, mas nunca uma receita, pois a cada vez que julgamos saber exatamente o que fazer sem dialogar com cada grupo, cada aluno, morre um pouco de nós em prol do sistema padronizante.

Neste capítulo, utilizando a metáfora da “planta baixa”, propus uma reflexão sobre a escola, sobre as relações de poder presentes em suas dinâmicas internas, em interface com a sociedade em que vivemos. Criar alternativas para infiltrações nesta estrutura pode parecer utópico, mas o que quis demonstrar aqui, com a análise dos relatos apresentados, foi justamente que a inundação só precisa de uma pequena brecha para começar, e ela pode começar com uma pequena gota; com um sopro de liberdade na consciência crítica de apenas um estudante, já temos certeza de que o futuro poderá ser um pouco melhor.

CAPÍTULO 2 – Inspirar infiltradores

Neste capítulo analisarei minha atividade enquanto professora da Licenciatura em Teatro do IF Fluminense campus Campos Centro. Considerando que se trata de um curso de formação de professores, vejo nesta minha atuação a chance multiplicar a perspectiva de educação libertadora, inspirando os licenciandos a se tornarem ‘infiltradores’ capazes de abalar as estruturas das escolas e espaços de educação e poder.

O capítulo se funda no debate de questões relativas à distância entre os saberes acadêmicos de formação docente e a realidade profissional, tendo como horizonte a tese de que a atividade profissional docente é em si uma parcela importante da formação do professor.

Primeiramente, posso pontuar as diversas possibilidades de campo de trabalho para professores de Artes: Quem meus alunos irão formar? É uma pergunta essencial para direcionar as abordagens e discussões de sua formação. Um professor de Teatro pode trabalhar com atores profissionais, atores amadores, turmas regulares, turmas esporádicas, em contexto escolar formal, em contexto informal, com grupos comunitários, em ambientes variados como estruturas do terceiro setor, espaços culturais ou aparelhos do Estado e tantas outras possibilidades que existem e mesmo as que podem ainda surgir.

Atualmente, a formação de licenciaturas visa primordialmente a atividade em ensino formal, pois além de ser uma demanda que cresceu muito com a normatização do ensino de Artes (tópico já debatido no primeiro capítulo, tal legislação gerou inclusive a criação de diversas licenciaturas em Artes pelo país), é a única que exige oficialmente tal habilitação, o que justifica, por exemplo, que 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 escolar 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. (CANDAU, 2016, p. 299)

Partindo desta 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 docente no curso de

Licenciatura em Teatro do IF Fluminense, analisando em especial a peculiaridade de compartilhamento do *campus* e dos professores entre os cursos de licenciatura e os cursos de ensino médio integrado ao técnico, tomando minha própria atividade compartilhada como objeto desta pesquisa-ação.

Ainda no escopo desta discussão, dialogando com os questionamentos acerca da distância entre formação inicial e formação continuada, pretendo analisar a disciplina introdutória Teatro Educação I do curso de Licenciatura em Teatro do IF Fluminense que leciono e pensar este momento de chegada à formação inicial enquanto ponto crucial da construção da identidade docente.

2.1. Formação inicial *versus* realidade escolar

Conforme citado no início deste capítulo, diversos autores identificam uma distância entre formação inicial e formação continuada no campo da educação. A formação inicial em seus primeiros anos aborda a realidade escolar através de simulações. Mesmo considerando licenciando foi aluno, a percepção da realidade escolar que ele precisa construir é a partir da perspectiva do professor. 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 portanto 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.

Mas a escola só se torna um “espaço”²⁰ devido aos atravessamentos 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 sim sua alma, não são entraves na atividade docente, mas sim sua fundação.

Sob o argumento de que “os professores aprendem a sua profissão nas escolas” (CANÁRIO, 2001, p.152), Rui Canário propõe maneiras de articular mais eficientemente a prática à formação docente desde seus primeiros momentos, através de estratégias de aproximação do ambiente escolar das instituições de formação docente entendendo como um dos aspectos desta, os saberes da experiência.

²⁰ 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, 1998, p.202)

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 seqüencial 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 idéias 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 saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática (entendida como uma “aplicação”). (CANÁRIO, 2001, 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 do professor 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 docente 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, 2015, 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 processo que se dá desde o nascimento e leva em conta todas as vivências. Assim não o fosse não seria possível avançar para temas e técnicas mais complexos. E é justamente por isso que a aprendizagem se dá 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 concluir que este processo de ancorar o novo conhecimento em si, pressupõe uma mobilização do indivíduo 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 ao indivíduo desprovida de afeto, posto que sempre dialogará com vivências anteriores. Portanto, educar é mobilizar afetos.

Disto é possível concluir que mesmo quando o professor não se propõe a dialogar com as individualidades, ele o faz involuntariamente e o que é feito involuntariamente, é feito segundo às estruturas dadas. Ou seja, a neutralidade pressupõe concordância com o poder hegemônico, não há isenção possível. Há 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, a formação 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 os educandos 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 prever 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 as situações 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. Significa sim 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, nos conhecendo 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 é possível 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, 2001, p. 154)

O autor sintetiza no parágrafo acima a natureza mutável e dialógica da profissão docente que torna a linearidade de uma formação que inicia com o acúmulo de conhecimentos e culmina na aplicação destes como um mecanismo falido. Então ele nos apresenta a proposta para a formação docente de que o futuro professor em “aprenda a aprender com a experiência” e se pautar na construção do professor pesquisador da sua prática, algo já defendido por Freire através 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.

O autor Jorge Larrosa na sua obra *Esperando não se sabe o que* (2018), numa defesa ao caráter artesanal do ofício docente, 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 como um ofício, “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” afim de apreender, se deixar impregnar pelo ofício, pois “o ofício é inseparável do lugar onde é exercido” (LARROSA, 2018, p.26)

É na perseguição de tais perspectivas que analisarei a realidade da minha prática na Licenciatura em Teatro do IF Fluminense nas seções a seguir.

2.2. Coabitar

O campus Campos Centro do IF Fluminense conta com 6 cursos de licenciatura e 5 cursos de ensino médio integrado ao técnico. Diversos professores atuam simultaneamente no ensino básico e no superior. É uma oportunidade muito profícua de diálogo entre a realidade escolar e a formação docente, que suponho ser capaz de abreviar a lacuna apontada na seção anterior pelo autor Rui Canário. Nesta seção pretendo analisar o impacto deste compartilhamento de espaços e

professores entre licenciatura e ensino básico na formação dos licenciandos em Teatro no IF Fluminense.

O curso de Licenciatura em Teatro do IFF, recentemente avaliado com nota 5 pelo MEC, teve início no segundo semestre de 2015. Conta com aproximadamente 27 professores (o número oscila de um semestre para outro porque os professores da área de Educação se revezam entre as licenciaturas do *campus*), oferece carga horária de 3434 horas de formação e funciona intercaladamente nos turnos vespertino e noturno (semestres pares ingressam turmas noturnas e semestres ímpares, turmas vespertinas). Hoje o curso tem duas turmas formadas e 184 alunos cursando.

A partir da experiência neste curso, avaliaremos algumas possibilidades de integração entre educação básica e cursos de formação de professores. Tal necessidade é também apontada pelo autor Arão Paranaguá Santana que analisou diversos currículos de Licenciatura em Teatro pelo país:

O vínculo entre os cursos de formação do professor e a educação básica é outra meta perseguida em muitos dos encontros dos especialistas, tendo merecido tratamento especial nos vários fóruns de educadores ligados a instituições acadêmicas ou para-acadêmicas. (SANTANA, 2009, P.51)

Durante o semestre de 2018-2, 2019-1 e 2019-2 supervisionei o estágio obrigatório de 11 licenciandos em Teatro que foi cumprido nas turmas de ensino médio integrado que leciono. No intuito de compreender a função que o estágio obrigatório vem cumprindo na formação dos licenciandos e o impacto da existência de campo de estágio na mesma instituição em que graduam, apliquei um questionário²¹ ao final do semestre pedindo que avaliassem anonimamente a experiência e comparassem com os estágios cumpridos em outras instituições. Apenas 6 dos 11 responderam ao questionário.

Nos questionários, todos os estagiários apontaram que estagiar dentro do IFF fez diferença na sua formação (3 apontaram que fez muita diferença e 3 apontaram que fez alguma diferença) e identificaram como fatores diferenciais a possibilidade de realizar o trabalho de forma mais adequada que nas demais escolas em que estagiaram em decorrência das instalações apropriadas à prática teatral, dos grupos menores de alunos divididos por área de interesse, do fato do *campus* ofertar as 4 linguagens – dança, teatro, artes visuais e música - e da supervisão e inserção de suas aulas numa disciplina de Teatro, posto que o município de Campos dos Goytacazes conta com apenas uma professora de Teatro e o estado também conta com apenas um professor de Teatro

²¹ Todos os estagiários autorizaram o uso de suas respostas na elaboração do presente trabalho e seus possíveis desdobramentos. O questionário encontra-se anexo.

lotado na cidade de Campos dos Goytacazes, os demais são de Artes Visuais ou música e uma de dança.

As condições favoráveis de trabalho apontadas pelos estagiários como ponto positivo salta aos olhos numa análise mais cuidadosa por sua complexidade, posto que difere da maioria das escolas onde eles irão provavelmente lecionar. Há diversos aspectos decorrentes desta distinção: primeiramente podemos considerar o aspecto negativo de que o estágio não os prepara para as condições de trabalho que irão enfrentar. Podemos, porém, julgar de extrema importância a possibilidade de estes estagiários terem uma experiência em condições favoráveis para explorarem e expandirem sua capacidade e trabalho. Podemos ainda supor que tendo contato com uma realidade de maior adequação do que provavelmente encontrarão nas escolas onde atuarão, poderão ser eles os agentes da conquista deste espaço para a Arte, em especial neste caso, para a prática teatral.

Um ponto importante levantado por um dos estagiários foi a questão da burocracia e das exigências envolvidas no cumprimento do estágio curricular que, segundo ele, impediu que a experiência se desse de forma mais proveitosa. Ele pontuou que a exigência de cargas horárias específicas e elaboração de um complexo relatório se configuraram em obstáculos à vivência. Como o estagiário não se identificou, não pude elucidar que trâmites o atrapalharam e que exatos prejuízos foram acarretados, mas julguei pertinente registrar tal informação.

Outro ponto analisado foi o impacto que os licenciandos acreditam ter causado na formação dos alunos e o auxílio que prestaram ao professor supervisor em cujas turmas estagiaram. Todos consideraram ter causado algum impacto e ter auxiliado o professor de alguma forma. Este ponto nos leva a refletir através da perspectiva da importância do estágio para o professor supervisor, pois nos lembra sobre a importância não só de considerar a pertinência do resgate de conceitos da formação inicial durante a formação continuada e do intercâmbio entre professores como forma de revisitação e reconstrução da prática.

Muitas vezes durante a formação inicial, as discussões apresentadas não dialogam com nossas experiências e diversos conceitos não se fixam a ponto de estarem presentes quando iniciamos nossa prática profissional. Para mim, a oportunidade de receber estagiários e também de lecionar na licenciatura são oportunidades de visitar constantemente estas discussões, atualizá-las e ressignificá-las no diálogo com a prática, não permitindo que a mesma se cristalize. Para os licenciandos é no estágio e na extensão que os conceitos saem do papel para tomar forma, ganharem sentido e só assim se fixarem enquanto “tijolinhos” da construção de sua identidade docente.

Em muitos casos, o estágio é o primeiro momento de contato do professor em formação com a realidade escolar. Mas o que quero ressaltar é que no *campus* Campos Centro isto é diferente para alguns licenciandos. No semestre de 2019-1 recebi na turma de ensino médio integrado a visita espontânea de 2 alunos do primeiro período da Licenciatura em Teatro. Daquela visita eles levaram questões para serem debatidas em aula e um deles frequentou a turma regularmente por aproximadamente 2 meses, atuando como monitor voluntário.

Além das visitas dos licenciandos às turmas, um ponto diferencial é a possibilidade de levar para os debates dentro das disciplinas da licenciatura as experiências do ensino médio quase em tempo real. Por exemplo, numa aula da disciplina Laboratório de Ensino e Aprendizado de Teatro IV em 2019-2, a aluna Michele Pereira da Silva comentou que foi muito reconfortante quando eu cheguei à turma comentando sobre minhas dificuldades na adequação do meu planejamento às particularidades da turma de jovens e adultos que mostrava sentir-se infantilizada pelos jogos teatrais e pouco estimulada por aulas teóricas, demonstrando imensa dificuldade de leitura, além da dificuldade com pontualidade e frequência devido aos compromissos da vida adulta e profissional, esgotando sem sucesso muitas de minhas estratégias. Por um momento pensei que a licencianda pudesse estar ironizando, mas não pareceu ser o caso, aquele desafio suscitou uma reflexão advinda da realidade prática, não era uma simulação, mas uma reflexão viva, próxima em tempo-espaço e que gerou um debate importante no contexto de aula da licenciatura e se deu justamente a partir do fato de minha atuação acontecer simultaneamente nestas duas esferas.

Rui Canário nos fala sobre a importância desta aproximação e da compreensão da necessidade de utilização das situações de trabalho como material essencial para uma formação que possa dialogar com a realidade:

A articulação e mesmo coincidência entre situações de trabalho e situações de formação, ou melhor, a transformação de situações de trabalho em situações de formação passa a ser uma preocupação comum quer à formação inicial, quer à formação contínua. A componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância. (CANÁRIO, 2001, p.157)

A ideia do autor “que consiste num movimento de aproximação entre os espaços da escola de formação e os contextos ‘reais’ de exercício profissional” (CANÁRIO, 2001, p.158) parece tomar corpo na realidade do instituto federal.

É necessário pontuar que a visita às turmas de ensino médio não é dado obrigatório da vivência de todos os licenciandos, depende do interesse deles e da abertura do professor e pode não constituir a caminhada acadêmica de diversos deles, porém, o simples fato de compartilhar

professores já traz uma perspectiva viva, prática da sala de aula e confere ao professor melhor dimensão da realidade da sala de aula, evitando discursos que na prática poderiam ser impossíveis de se realizarem.

2.2.1. Outro olhar sobre a Escola

A escola tem sua dinâmica própria. Um espaço-tempo destacados de outras esferas sociais com lógicas processuais, relações interpessoais, tudo funciona diferente na escola. Larrosa (2018) propõe uma revalorização da instituição escolar não através da modernização e adequação à realidade cotidiana ditada pelo mercado que nos levou à crítica foucaultiana, mas sim através do resgate de aspectos da escola, especialmente em seu nascedouro clássico. Ele defende que a lógica escolar 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 escola e abre espaço para a construção das ideias.

A vida de trabalho, 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 deste 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 dia a dia docente? Das estruturas que tentam converter a escola em fábrica?

É preciso entender a tensão entre a vocação da escola e o interesse na escola. Larrosa defende a vocação, a fundação da escola sobre o conceito de ócio e critica 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. (FLUSSER *apud* 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), as provas bimestrais que os ocupam e preocupam tanto, a visão que as aulas de Artes têm menos valor pedagógico e são um espaço de relaxamento, 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 correremos o risco de matar nossas convicções e pausar a elaboração de ideias e gastar todo nosso tempo com o preenchimento de diários e a preparação descuidada de um número elevado de aulas, isso sem falar na 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 o licenciandos, uma vez graduados, irão encontrar.

Uma outra citação do Larrosa que nos alerta para a sobreposição de conceitos que faz com que sem nos dar conta, contribuamos para a predominância da escola-fábrica e da subserviência social ao capital para que lúcidos, possamos nos fazer atentos:

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 e com esta estrutura, uma vez que já está posta, e a partir da sua concretude, abrir fendas e rachaduras que permitam infiltrar o trabalho artesanal do professor que, ainda de acordo com Larrosa (2018), educa a atenção, dá espaço ao ócio, provoca encontros de pessoas e tudo que as constitui, 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.

2.3. Possíveis novas infiltrações

Muitos professores passam pela vida de uma pessoa. Mas, mesmo sendo só mais um, com alguma escuta é possível perceber o peso das palavras e ações de um professor 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).

Questionando-me sobre este peso da palavra e das ações de um professor na vida de um educando, torna-se ainda mais sujeita a consequências a função de formar outros professores. É como se a responsabilidade se multiplicasse exponencialmente na rede que me conecta aos alunos de meus alunos.

Proponho enxergar o processo formativo de um professor diretamente ligado aos atravessamentos com a prática de sala de aula, porém no momento inicial da formação a perspectiva possível do licenciando é a perspectiva de um estudante que “se espicha” e tenta enxergar a perspectiva do professor que ele será.

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

As bases ideológicas e os objetivos de formação integral do ser humano são não só tão importantes quanto o estudo de conteúdo, como são 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 professor, mesmo que ele 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, chamaremos 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 dialogar 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 de leitura e escrita de maneira a comprometer profundamente o aluno e ensiná-lo, permiti-lo sair da zona rasa do pensamento cotidiano. Tal empreitada é o real trabalho de um professor, porém as atividades e exercícios e leituras e tarefas, assim como todo trabalho prático, correm o risco de se tornar um cumprimento vazio de tarefas. É necessária atenção para não assassinar as oportunidades de aprendizagem em nome do

cumprimento das tarefas que devem configurar o meio, não o fim. O fim é o que Larrosa chama 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 dedicar apenas aos estudos.

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 sócio-familiar externa à instituição. Auxiliar o aluno nesta negociação entre as demandas de exercícios acadêmicos, exercícios paradidáticos e vida pessoal e considerar algum nível de flexibilização com prazos me parece essencial para dar a oportunidade do aluno 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: “[...] 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 *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. E para tanto, é preciso negociar com a realidade e criar estratégias de criação 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 formar professores é em muitos casos, o trabalho anterior de formar estudantes que precisam primeiramente criar o tempo de ruptura, para que, estudando, se apaixonem pela matéria de estudo, mas também pelo ato de estudar, e possam então, sabedores da realidade estudantil, se propor a ensinar aquilo que já amam usando técnicas que então dominem.

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 que escraviza-o e reduz à mão de obra, pois,

[...] quem experimentou a *scholé* dificilmente se adaptará sem problemas ao mundo da produção. A escola fábrica, 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 e 277)

É do reconhecimento da especificidade espaço-temporal da escola (ou qualquer espaço escolar como a universidade) que precisa partir o trabalho de formar. E quando o estudante vem

impregnado do mundo, não é possível nem profícuo ignorar. 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 universos escolar é se comprometer com sua adaptação e se propor encantá-los.

O que pretendo concluir para introduzir a discussão da subseção que segue 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 pela instituição e pela dinâmica de sala de aula.

2.3.1. Teatro-Educação I: uma disciplina que é uma brecha

A disciplina introdutória de Pedagogia do Teatro, nomeada Teatro Educação I, vem sendo ministrada por mim no curso de Licenciatura em Teatro do IF Fluminense *campus* Campos Centro desde o semestre de 2018-2 (atualmente estamos em 2020-1) e figura um momento ímpar de início da construção desta que chamamos identidade docente dos licenciandos. “O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente.” (LARROSA, 2018, p.21)

Baseada na proposta metodológica da professora Marina Henriques cunhada para a disciplina Fundamentos do Ensino do Teatro da Licenciatura em Teatro da Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), registrada em minha monografia²² de conclusão da graduação em 2015, no primeiro dia de aula da disciplina Teatro Educação I, os alunos confeccionam um desenho onde representam as qualidades necessárias a um bom professor de Teatro.

Nesta atividade, a maior parte dos licenciandos atribui ao professor habilidades e disposições dignas de um ser humano com alto grau de desenvolvimento moral, espiritual e intelectual e eu me questiono e os questiono se em quatro anos tornar-se-ão aqueles seres endeusáveis que ali preveem.

Tal proposta metodológica facilita um primeiro deslocamento do olhar. São colocadas lado a lado - imagetivamente - as figuras que compõem a relação ensino-aprendizagem. O aluno começa

²² Trabalho defendido em 2015 sob o título O Desafio de se Tornar Professor também sob orientação da professora Marina Henriques Coutinho.

a organizar em si a migração de uma posição - de aluno - para a outra - de professor. A possibilidade de registrar este momento por meio de imagem, palavra e discussão verbal é muito preciosa, posto que materializa a conquista da perspectiva do professor, norteia os primeiros passos em direção à construção da identidade docente a partir de uma perspectiva sensível e consciente, evitando uma construção automática onde o professor ignora a perspectiva do aluno e repete registros com os quais pode nem concordar.

Partimos então para a discussão das metodologias de ensino de Teatro, passando por autores expoentes como Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert, Augusto Boal, Bertold Brecht e alguns autores atuais que vêm sistematizando os estudos da área da pedagogia teatral e colaborando enormemente para seu desenvolvimento como Maria Lúcia Pupo, Flávio Desgranges, Carmela Soares, Ingrid Koudela e Beatriz Ângela Cabral.

Esta disciplina - por ser uma visão panorâmica que perpassa os diversos autores cujas obras serão analisadas de forma mais aprofundada no decorrer do curso - é o momento de tentar identificar as bases sólidas sobre as quais se dará a construção da identidade docente de cada licenciando através da escolha dos materiais desta manufatura de si. Enquanto estudamos as bases metodológicas, conteúdos e histórico do ensino do Teatro, o que perpassa a discussão é a pesquisa sobre os fundamentos da atividade docente em Teatro. Aqueles apontados no primeiro dia de aula ainda sob a perspectiva de alunos, ou seja, num registro da perspectiva que muitas vezes se perde com os anos de docência. É a busca da identidade de cada professor que ali se constrói em diálogo com premissas filosóficas baseadas em diversas obras, ancorando-se especialmente na de Paulo Freire e desdobrando-se nas dos demais autores.

A posição de professor, conforme já debatemos no capítulo anterior, é uma posição historicamente marcada pela postura opressora e formar professores sob a premissa de uma educação libertadora é um desafio que ultrapassa os desafios pessoais que impedem um ser humano de ser o melhor de si, pois requer desconstruir as marcas que esta hierarquia opressora possa ter deixado sobre os futuros professores, caso contrário, não será possível romper com a cadeia de opressão, mesmo que se trabalhe com a melhor das intenções.

No semestre de 2018-2, numa apresentação de seminário desta mesma disciplina, TED I, o tema do grupo era Pedagogia do Teatro do Oprimido de Augusto Boal²³ e o aluno que apresentava o seminário estava completamente nervoso, a ponto de passar mal e não conseguir expressar o que

²³ Augusto Boal foi ator, diretor e dramaturgo no século XX e ficou mundialmente famoso pelo desenvolvimento do Teatro do Oprimido e fundação do Centro de Teatro do Oprimido onde desenvolveu uma pedagogia do Teatro visando a produção teatral pelos oprimidos, criação de estéticas próprias dos oprimidos, visando uma descolonização estética mais que o acesso à Arte hegemônica.

estudou. Eu fiquei muito desconcertada, interrompi a apresentação e abri o debate para a turma sobre a figura opressiva do professor. Concordamos que não era eu, Maria, quem oprimia o aluno, mas a ideia histórico-imaginária de professor opressor que ele hospedava em si e refletia na posição que eu ocupava. Não importava o que eu dissesse, ele continuava extremamente acuado e o debate girou em torno do paradoxo que era aquela atitude ao apresentar uma proposta pedagógica que visava dissolver opressões, deixando claro e demonstrado que não basta compreender a teoria dos sistemas de opressão, o caminho de construir a liberdade é longo e simultaneamente pessoal e coletivo.

Em se tratando de uma turma de formação de professor, este episódio ganhou potência de discussão, pois nos levou a pensar o quanto é preciso trabalhar para construir na sala de aula o que Desgranges (2006) chama de “ambiente arejado”, ou seja, um ambiente onde o aluno consiga “respirar”, se colocar, propor, reagir, criar. O quanto de opressão o aluno já hospedou em si, o quanto nossa atitude precisa ser de desconstrução da opressão tanto quanto da construção de um modelo de relação de ensino-aprendizagem horizontal, honesta, sem artifícios que visam que a figura do professor sobrepuje o aluno.

Esta busca pela honestidade na troca aluno-professor é uma busca que esbarra no orgulho, no perigo de ter seu lugar de poder questionado. É justamente trabalhando na premissa da identidade docente vocacional, do fazer artesanal que proponho nos libertar da necessidade egóica de garantir o lugar de poder. Quando nos sentimos inseguros, tendemos a nos auto-afirmar e esconder nossas falhas, e tal atitude pode minar a possibilidade de uma relação horizontal, mas uma boa formação docente é aquela que se desenvolve “tratando de não ancorar o que faz o professor ‘numa série de premissas de sentido que não fazem nada além de encobrir sua própria ignorância’” (DUCHATZKY *apud* LARROSA, 2018, p. 487), pelo contrário, tal proposta formativa passa por algum nível de auto-conhecimento e assunção de si que sejam capazes tanto quanto possível de reduzir a necessidade de auto-afirmação.

Como o objetivo deste trabalho é incentivar as infiltrações, assumimos então a necessidade de trabalhar nas rachaduras, de infiltrar na formação conteudista, uma premissa filosófica libertária nesta identidade docente desde seu nascedouro. A estrutura escolar é coercitiva, a hierarquia professor-aluno é historicamente opressora, mas há nestas construções muitas rachaduras, muitas mesmo, pois a educação se dá no encontro de seres humanos e isto já é uma rachadura. Malvina Argumedo numa troca de cartas com Jorge Larrosa onde explica sua escolha pela docência após sua formação e atuação na medicina, compara os dois ofícios e conclui:

Não digo que a pedagogia não jogue também esse jogo de controle e domínio sobre os outros, sobre seus corpos, sobre seus limites e possibilidades. Mas ao mesmo tempo creio ver nela algo que na medicina não consegui ver tão claramente: algumas rachaduras, alguns interstícios mais permeáveis para resistir a essas linguagens disciplinares mais duras e impostas do começo ao fim, a esses mandatos disciplinares mais rígidos; alguma forma de mistério abrindo-se ao redor do jogo de aprender/ensinar... (ARGUMEDO *apud* LARROSA, 2018, p.473)

De forma mais concreta, explicarei a organização que propus para o curso Teatro Educação I: Durante o primeiro bimestre, a partir de aulas práticas baseadas em cada proposta metodológica segue uma análise coletiva sob a forma de debate do plano de aula experimentado, analisamos a escolha de jogos e seus objetivos e dialogamos tais escolhas com o texto (acerca da mesma proposta metodológica) lido previamente e nossas vivências.

No segundo bimestre, os alunos divididos em grupos, apresentam seminários teórico-práticos sobre os diversos autores estudados, onde têm oportunidade de ministrar jogos e se aprofundar acerca de uma das metodologias apresentadas. Para muitos é a primeira aula ministrada e costuma ser um momento valioso construído sobre a experiência prática somada ao retorno da avaliação dos colegas juntamente comigo.

2.3.2. TED I e a identidade docente

Este primeiro semestre é o início da formação do repertório de cada futuro docente, é quando eles começam a selecionar o que arquivar, no que investir, como organizar os saberes. Tal arcabouço é o que o fará o professor que só ele pode ser. São as notas das músicas que irá compor, ou seja, os elementos das aulas que irá ministrar, para já entregar a metáfora que Larrosa cunha ao comparar o ofício de professor 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)

No caso da presente pesquisa, por discutirmos a docência em teatro, a improvisação parece uma metáfora metonímica. Seria unir conteúdo e forma: improvisando ensinar a fazer teatro, que é em larga medida, improvisar. Podemos considerar que o repertório de jogos e atividades teatrais sejam os materiais que permitirão ao professor de Teatro criar e improvisar diferentes aulas e solucionar diversas situações.

A proposta de formação aqui é aquela que dê ao licenciando subsídios suficientes para não se enrijecer, pois com poucos subsídios - com poucas notas - a improvisação será sempre pobre, responderá a diferentes arranjos de forma igual; mas com muitas notas - um professor com muitos subsídios - terá mil melodias para construir, dialogando com cada arranjo, cada situação de aprendizagem e criando novos arranjos antes inimagináveis dos quais não se sabia capaz a partir da própria escuta, do momento presente.

E quais são estes subsídios, estas notas musicais com as quais o professor irá compor? Apesar de configurarem a base metodológica, jogos, atividade e exercícios não bastam para um largo repertório docente. Os elementos filosóficos e ideológicos fazem parte das escolhas e é a partir de sua identidade - mantendo a metáfora, a partir do ritmo que ele toca - que cada professor combina esses elementos e produz uma aula - uma melodia - que só ele comporia.

Cada músico tem seu estilo, mesmo músicos que tocam o mesmo ritmo, existe uma peculiaridade, uma identidade. Ainda aqui a metáfora se aplica, pois o professor também cunha uma maneira pessoal de lecionar. A dimensão estética da atividade docente, tão debatida e defendida como constitutiva da prática docente por Freire, é tantas vezes desconsiderada pela máquina do dia a dia 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 uma construção estilística que afeta diretamente a 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 ao momento da improvisação musical, é ao mesmo tempo o momento da criação, da experimentação, momento de lançar mãos dos recursos apreendidos e também momento de recepção dos diversos estímulos e atravessamentos, momento 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, mas nosso corpo o faz 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, exige “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.

Apesar da defesa da flexibilidade e liberdade metodológica, na disciplina TED I, bem como nas demais disciplinas do curso, a metodologia do jogo teatral é de longe a mais discutida, executada e aclamada; mesmo porque tal escolha metodológica não é exclusividade do curso de licenciatura em Teatro do IF Fluminense, muito pelo contrário, apesar das diferenças entre autores, o jogo teatral vem se tornando quase uma unanimidade dentre as possibilidades de ensino do teatro. A predominância de tal metodologia não exclui o ensino teórico ou outras metodologias, mas funciona como uma espinha dorsal do trabalho do professor ou diretor teatral e está presente na obra de todos os autores da área propostos na disciplina TED I.

Na caminhada das pesquisas e experimentações acerca da transmissão da linguagem teatral, podemos entender a pedagogia do jogo teatral²⁴ como a maneira campeã entre os autores de transmitir esta linguagem por abarcar suas diversas dimensões.

²⁴ A metodologia de Jogos Teatrais é uma metodologia de ensino do Teatro através da participação em jogos. Inspirada nas atividades esportivas, a autora norte-americana Viola Spolin 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 ganhou mais espaço e 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,

Larrosa discute a questão da escolha metodológica a partir de Senanes:

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. (SENANES *apud* LARROSA, 2018, p.462)

Não se ensina Teatro da mesma forma como se ensina matemática, mesmo que possamos - e defendo que podemos - trocar experiências e colaborar com a prática docente entre as áreas do conhecimento, há a especificidade.

E se as dimensões da matéria que ensino determinam em grande medida a forma (metodologia) de sua transmissão, então determinam também a formação do docente daquela área. É preciso formar o professor de Teatro, trabalhar-lhe a 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)

Este diálogo entre a matéria e o sujeito, este processo de alojamento da matéria no sujeito, de negociação entre o que o sujeito é e o que ele virá a ser em decorrência da matéria, este é o processo intermediado pela figura do professor. Especialmente no caso que tratamos nesta seção em que o sujeito se pretende professor, precisa ser um processo apaixonado, ou então, fatalmente será esvaziado. Ensinar é apaixonar o outro pela matéria que se ensina, sem isto, não há troca. Então, ensinar professores é, acima de tudo, apaixonar-lhes a ponto de tal paixão transbordar até se tornar 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 de 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

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.

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 pela matéria 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 da matéria e não de seu próprio estrelato. Na instituição pública de ensino somos oficialmente servidores públicos e tal denominação me parece extremamente valiosa se a levarmos 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 o tópico já debatido da construção histórica da superioridade do professor. Larrosa argumenta a partir da fala de um dos muitos professores com quem ele 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 visão de Costa sobre o trabalho do cineasta se aplicam perfeitamente ao trabalho do professor:

[...] 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 de se apaixonar e apaixonar outrem em *looping* eterno.

CAPÍTULO 3. Extensão: a possível inundação

No presente capítulo, discorrerei acerca do projeto de extensão Siminino - Teatro para a infância e juventude, concebido por mim e desenvolvido sob minha coordenação no *campus* Campos Centro do IF Fluminense desde agosto de 2018. A primeira seção reflete brevemente sobre a extensão; na segunda seção apresentarei o projeto Siminino, metodologia, organização e referências básicas; e na seção final, desdobrarei o tema da formação de professores analisando o impacto da participação de licenciandos no projeto enquanto bolsistas e voluntários.

3.1. A extensão, o teatro e a formação de professores

A extensão é por excelência o espaço acadêmico de diálogo com a sociedade, com as comunidades, com o 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 nas universidades:

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, 1995, 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 própria identidade dialógica da extensão com a comunidade extra universitária. 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. Esta é uma crítica recorrente e pertinente, especialmente em tempos de hiperespecialização, onde formam-se doutores e pós-doutores que nunca atuaram fora da universidade e pela falta de diálogo com a realidade extramuros, correm o risco de pesquisar em objetos extremamente específicos com pouco impacto social. Fique claro, não estou propondo em nenhuma esfera a desvalorização da área da pesquisa, mas sim uma equiparação da importância desta com a extensão e o ensino para que, combinadas 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 espaço de experimentação, muito menos como um espaço 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 um espaço de construção de conhecimento, justamente do conhecimento que estamos buscando, aquele que aponta na direção de uma sociedade mais justa, rompendo com a hegemonia do mercado onde 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 potente ferramenta da extensão universitária 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)

E complemento 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 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, 1995, p.54)

A luta pelo espaço da extensão é, portanto, uma luta muito importante no interior das instituições de ensino. Apesar de identificar no IF Fluminense grande incentivo às atividades extensionistas, quando comparamos a relevância que as regulamentações atribuem às áreas de ensino pesquisa e extensão, fica clara a discriminação da extensão. 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: Em se tratando da carreira de professor 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 Docente²⁵ autoriza o

²⁵ RAD - aprovada através da resolução nº 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> Acessada em 21 de janeiro de 2020.

professor a contabilizar até 4 tempos para projetos de pesquisa e extensão, sendo que cada projeto contabiliza 2 tempos em sua carga horária; os projetos são voluntariamente submetidos e quaisquer tempos extras que o projeto demande não podem ser contabilizados. Já os tempos de ensino são o corpo da carga horária do docente, dão direito a tempo de planejamento e podem chegar até 24, sendo distribuídos pelas coordenações de curso, configuram atividade obrigatória da carreira docente. A diferença é bastante visível e, mesmo levando-se em conta as especificidades das atuações em ensino, pesquisa e extensão e a necessidade de aulas para a formação dos alunos, tal disparidade não se justifica e 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, e se soma ao fato de que em geral a inserção social da universidade não é encarada como uma obrigação pelas políticas e regulamentações das instituições de ensino.

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 através do embasamento da proposta ideológica que define o papel destas instituições. É preciso mudar o nível de comprometimento e atuação das instituições de ensino superior para que a extensão ganhe um papel central nas atividades de formação. A curricularização da extensão, já em fase de discussão e implementação em diversas instituições do 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)

O projeto que apresentarei na seção seguinte é um projeto de ensino de Teatro, cabe, portanto, uma reflexão: Por um lado, apontamos a extensão como um espaço extremamente potente para a democratização dos conhecimentos, diálogos com conhecimentos não hegemônicos e aproximação em diversas dimensões entre sociedade e universidade. Por outro lado, partimos do pressuposto que a atividade docente pode ser ferramenta de construção do pensamento crítico libertador. Portanto, encampar um projeto extensionista que desenvolve a docência nos termos aqui defendidos, é uma proposta de potencializar o desenvolvimento do modelo de docência defendido no presente trabalho e das identidades docentes dos envolvidos através 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 que se propõe democrática e dialógica se alinha muito harmonicamente com a identidade extensionista, podendo a extensão fortalecer a construção docente e a experiência educacional democrática fortalecer o campo extensionista de produção de saberes.

Tal proposta de ensino do Teatro numa perspectiva crítico-libertadora dentro da extensão universitária não é novidade e é discutida em inúmeros trabalhos acadêmicos. Partindo da minha experiência no projeto - hoje programa - Teatro em Comunidades, recorro à já citada coordenadora Marina Coutinho e à autora Sílvia Soter quando discutem o desenvolvimento da docência em tais moldes como o desafio central do trabalho desenvolvido no Centro de Artes da Maré:

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 e SOTER, 2019, p.68)

Como justificativa da importância de propostas de tal natureza, volto a Augusto Boal para defender a essencialidade da democratização estética para a construção de um mundo mais justo. De acordo com Boaventura de Souza Santos, é preciso construir conhecimento contra hegemônico. 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 tal empreitada é essencial para a libertação dos indivíduos. Boal nos alerta sobre a escravidão pela imagem, palavra e som, são formas sutis de dominação e, por isso mesmo, extremamente poderosas. Colocam os indivíduos a serviço do capital sob a ilusão da liberdade de escolha. “A globalização quer impor uma só maneira de ver, ouvir, sentir, gostar, pensar, fazer e ser” (BOAL, 2009, p. 39)

O indivíduo só terá liberdade de escolha, só poderá identificar as mensagens recebidas através dos meios da imagem, da palavra e do som, se dominar tais canais. E só poderá lutar contra eles, se puder produzir discursos estéticos que o antagonizem. Por isso o ensino de Arte é essencial, por isso a extensão precisa abrigar o ensino de Arte, porque produz pensamento sensível, produz conhecimento de ordem estética e “o pensamento sensível é necessário e insubstituível tanto para entendermos as guerras mundiais como o sorriso de uma criança.” (BOAL, 2009, p. 19)

O projeto Siminino surge então nesta perspectiva de ensino de Teatro, uma perspectiva de apresentar a Arte que existe sim, aquela reconhecida pelos canais oficiais; mas também e principalmente com o intuito de produzir Arte, de propor estéticas não dominantes que confirmam aos indivíduos lugar de estar no mundo, que os auxiliem na validação de sua existência, que potencializem sua voz.

3.2. Projeto Siminino - Teatro para a infância e juventude

A concepção do projeto de extensão Siminino²⁶ começa um pouco antes de eu me tornar servidora do instituto, vem da minha perspectiva de licencianda e nasce do transbordamento do trabalho da professora Marina Henriques Coutinho, orientadora do presente trabalho.

Quando me licenci em Teatro pela Unirio, tive a preciosa oportunidade, já citada no primeiro capítulo deste trabalho, de participar do então projeto de extensão e do então projeto de

²⁶ *Siminino* é uma expressão da região norte fluminense, corruptela da fusão das palavras “esse menino”, é utilizada majoritariamente para chamar crianças e jovens cujos nomes fogem à memória.

pesquisa (hoje partes de um programa) Teatro em Comunidades - Redes de Teatro na Maré. Tal experiência teve tamanho impacto na minha formação que foi tema de minha monografia (já citada no presente trabalho) por sua característica eminentemente catalisadora da minha caminhada docente, artística, pesquisadora e mesmo cidadã. Desta experiência surge a necessidade de continuar o trabalho, como diz Zambrano, a título do pagamento de uma dívida, uma dívida de gratidão:

Porém as dívidas do conhecimento são algo muito curioso, se pagam para baixo e não para cima, não é rendendo-lhes homenagem agora que vamos cumprir com o que é devido [...], só vamos cumprir com o que é devido continuando com seu trabalho de então, abrindo caminho para quem vem atrás, com a mesma entrega e generosidade que eles tiveram para conosco. Em mais de um sentido, este livro, como quase todo meu trabalho, não é senão mais uma tentativa de pagar essa dívida impagável, uma maneira de voltar a render-lhes uma homenagem que nunca precisaram. (Zambrano *apud* Larrosa, 2018, p. 214)

Em março de 2018, ingressei no programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC/Unirio) e no mesmo mês foi lançado o edital nº 51/2018 da Reitoria do IF Fluminense para projetos de pesquisa e extensão. Incentivada pela professora Marina, inscrevi como parte da pesquisa que originou o presente trabalho, um projeto de pesquisa e um de extensão, tendo sido ambos aprovados com um bolsista cada.

O projeto de extensão submetido (anexo na íntegra ao fim deste trabalho) propunha aulas de teatro abertas à comunidade externa e interna da escola, otimizando assim a estrutura da escola para democratizar o acesso à linguagem teatral e potencializar a formação dos alunos da licenciatura em Teatro, conforme analisaremos a seguir.

Em agosto de 2018 iniciaram-se os projetos com duas bolsistas - Quélen do Espírito Santo Silva e Thalía Cardozo Marques - e uma voluntária que em poucos meses passou a receber bolsa pela Coordenação de extensão do *campus* - Ana Carolina Vieira Petrucci Rangel.

Desde este momento, inspirada na metodologia do projeto Teatro em Comunidades - também constante na monografia O Desafio de se Tornar Professor - passamos a realizar encontros semanais de orientação e planejamento das aulas para as duas turmas: infantil e juvenil iniciaram em setembro do mesmo ano.

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

No início do ano letivo de 2019, a bolsista Ana Carolina foi substituída pela bolsista Tainá Carvalho Manhães Borges e recebemos o voluntário Carlos Juliana Lages Neves. Em julho de

2019 foi lançado um edital de prorrogação apenas para voluntários e, além dos quatro que já atuavam iniciaram no projeto os voluntários: Márcia Cenira Gomes da Silva Rodrigues, Vinícius Ferreira Carvalho, Aline da Silva Dias, Carolina Silveira da Silva, Júlia Ribeiro da Silva e Rodrigo Machado Campos da Silva. Tão logo iniciadas as atividades, o projeto passou a ter imensa procura através de divulgação espontânea dos participantes.

Em fevereiro de 2020 foram desligados os voluntários para reconfiguração do projeto face ao hiato entre os editais de prorrogação e o edital de 2020 que só se inicia em março. A voluntária Quélen no entanto segue com a turma juvenil (que será melhor caracterizada abaixo) numa tentativa de minimizar a dispersão provocada por esta pausa entre os editais de extensão somada às férias escolares previstas para o período entre 22 de fevereiro de 2020 e 22 de março de 2020 devido ao calendário de reposição de greve.

3.2.1. Turma infantil

A turma infantil funcionou até o final do ano de 2019 coordenada inicialmente por Quélen e Ana Carolina e ao final por Tainá Carvalho, Carlos Julian e Vinícius. As aulas aconteceram de setembro de 2018 a dezembro de 2019 às quintas-feiras pela manhã no laboratório de Teatro Mercedes Baptista.

A turma foi preenchida em grande parte por filhos de servidores e obteve pouca procura de alunos da rede pública municipal com quem fizemos uma parceria para divulgação. Os pais que entraram em contato demonstraram dificuldade logística mesmo residindo nos arredores do *campus*.

Trabalhamos com um público bastante flutuante, apenas duas alunas frequentaram as aulas desde o início do projeto, porém a turma sempre contou com um número entre 10 e 15 alunos. Em agosto de 2019, contávamos com 4 meninos e 9 meninas entre 4 e 10 anos.

O trabalho com as crianças se desenvolveu a partir da metodologia dos jogos teatrais objetivando sua inserção no universo teatral através da experimentação, apresentação de pequenos espetáculos e audiência de espetáculos. Não realizamos uma ida coletiva ao teatro, mas incentivamos a ida das famílias através da divulgação de espetáculos e contamos com bastante adesão.

Em dezembro de 2018, as crianças apresentaram por vontade própria uma cena sobre o Natal com dramaturgia própria. Foi apresentado pela manhã no horário da aula e contou com a audiência de poucos familiares. Não era nossa intenção fazer uma apresentação com tão poucos

meses de trabalho, mas a expectativa de finalização do ano das crianças foi imperativa e por fim, foi bastante importante para começar a desconstruir a visão de grandes espetáculos de cuja dramaturgia não se apropriam para algo mais autoral, que exigiu negociação entre os participantes e aconteceu a partir da vontade e dedicação deles.

Em agosto de 2019, também com dramaturgia própria, apresentaram sob a coordenação de Quélen, Thalía, Tainá e Carlos Julian o espetáculo Acabou a Brincadeira. Com maior tempo de ensaio e preparação, o espetáculo foi apresentado no turno da noite, permitindo que muitos familiares e amigos pudessem prestigiar, a adesão foi tamanha que exigiu a apresentação de uma segunda sessão.

A concepção deste espetáculo foi bastante curiosa. Os bolsistas propuseram uma aula sobre jogos tradicionais que desencadeou uma conversa sobre a rotina das crianças e a falta de disponibilidade dos pais para brincar. Apenas uma aluna afirmou estar satisfeita porque seu pai brincava com ela com frequência. Os demais atestaram sua insatisfação, até que uma das alunas teve a ideia de falar sobre brincadeiras e pais ocupados na apresentação. A discussão evoluiu para a questão do excesso de uso do celular que, de acordo com as crianças, é usado pelos pais como forma de satisfazê-los sem ter que brincar efetivamente com eles, e a falta de vida comunitária que possibilite maior interação com outras crianças. Todos os questionamentos surgiram das crianças e elas ficaram muito animadas e comprometidas por poder falar algo importante para os pais, algo que os pais não ouviam no dia a dia.

Marina Coutinho pontua sobre a importância da escuta respeitosa que leva em conta os saberes do educando ao narrar um processo de criação de um grupo de teatro do programa Teatro em Comunidades onde, bem como o ocorrido na nossa turma, um comentário de uma participante reverberou a tal ponto de se tornar tema para a apresentação:

Não é possível pensar verdadeiro quando nos entregam respostas prontas; é preciso apostar na viagem aberta, mas o problema é que nem todos estão dispostos a correr este risco. Como teriam os licenciandos descoberto os temas mais íntimos daquele grupo, que, com tanta delicadeza, colocaram em cena? Se tivessem considerado os adolescentes imaturos ou bobos, o que teria sido daquela performance? Se tivessem sentido medo de lembrar e expor suas vivências na adolescência? Naquela relação, mestres e educandos, todos sabiam uma “infinidade de coisas”: (COUTINHO e SOTER, 2019, p.68)

Quando a proposta emerge dos participantes é natural que exista uma necessidade de produção dramaturgicamente ligada àquele processo, pois bem como discutimos anteriormente, não bastaria encontrar uma peça teatral ou um texto que tratasse do tema, pois não é apenas o tema, o “o que”, que compõe a expressão teatral; mas principalmente a construção estética, “o como”.

Ainda sobre o processo narrado por Coutinho e Soter, as autoras trazem o depoimento de um dos licenciandos acerca da construção de um espetáculo autoral e sua pertinência:

Para Phellipe Azevedo, estudante da licenciatura, uma das tarefas mais difíceis do processo foi organizar a dramaturgia: “Nós não queríamos um texto decorado, queríamos que eles se guiassem pelos acontecimentos, pela ação, e deixassem as palavras fluírem, como um jogo, sem tanta preocupação em representar.” (COUTINHO e SOTER, 2019, p.68)

As formas de fazer Teatro são muitas e a investigação de modelos colaborativos, que criem Arte partindo das demandas, registros e ferramentas do grupo em questão é uma proposta que vem da busca de coerência com o que defendi até aqui quando falei de pedagogias horizontais, promoção da autonomia e do pensamento crítico-libertador.

O espetáculo Acabou a Brincadeira contou com a colaboração de diversos alunos do curso de Licenciatura que auxiliaram na concepção e execução do cenário, da iluminação, caracterização e fotografia.





imagens 10 e 11 - fotos de Phillippe Rangel - Espetáculo Acabou a Brincadeira - 23/08/2019 - IF Fluminense campus Campos Centro - auditório Reginaldo Rangel



imagem 12 - cartaz da peça Acabou a Brincadeira apresentada pela turma infantil.

3.2.2. Turma juvenil

A turma juvenil configura atualmente o único pólo do projeto, coordenada por Quélen que por ora atua sozinha, já contou com a colaboração de Thalía, Ana Carolina, Júlia, Aline e Rodrigo, também teve início em setembro de 2018 e foi preenchida em grande parte por alunos do ensino médio integrado da própria instituição, porém com o decorrer das aulas recebemos também alunos da licenciatura em Geografia e da Engenharia que funcionam no *campus* e de outras escolas de ensino médio da cidade. Muitos alunos do ensino médio integrado demonstram interesse em participar como forma de dar continuidade ao trabalho iniciado na disciplina de Artes ofertada

apenas na primeira série do ensino médio, porém apontam o acúmulo de disciplinas dos cursos integrados e o deslocamento noturno como grandes impeditivos.

Esta turma também apresenta um público flutuante, porém conta com seis participantes que frequentam as aulas desde o início do projeto, o número médio de participantes se equipara à turma infantil, variando de 10 a 15 participantes assíduos. Em dezembro de 2019 eram 7 meninas e 5 meninos entre 14 e 25 anos.

Em dezembro de 2018, aconteceu no *campus* o Festival Cultural pela Educação Democrática e os jovens da turma nos pediram que ensaiássemos algo para apresentar nesta ocasião. Assim como aconteceu com a turma infantil, não estava nos nossos planos apresentar um produto com tão pouco tempo de trabalho. Porém, aconteceu pela vontade dos participantes como primeira apresentação do grupo, formada de esquetes sobre os temas violência contra a mulher, relação entre pais e filhos e silenciamento político. Contou com pouco tempo de ensaio, porém foi bastante importante para a consolidação do grupo e identificação de pontos a serem trabalhados.



9 - fotografia de Maricy Mesquita - apresentação do grupo Siminino no Festival Cultural pela Educação Democrática no auditório Cristina Bastos do IF Fluminense *campus* Campos Centro em 12 de dezembro de 2018.

Em dezembro de 2019, o grupo apresentou sua segunda montagem. Também contando com dramaturgia própria, tematizou os sete pecados capitais. A dinâmica de escolha do tema também partiu de exercícios e provocações das aulas. Já intencionando construir a apresentação,

as licenciandas pediram que os alunos divididos em grupos pesquisassem impulsos humanos que costumamos controlar para facilitar o convívio social. Outros temas já tinham sido levantados, esta era só mais uma provocação. Nesta pesquisa, um dos grupos trouxe o tema dos pecados. Toda a turma se encantou pela pesquisa acerca dos pecados e no debate decidiram focar nos 7 pecados capitais por sua força simbólica. A princípio a apresentação seria na forma de uma instalação em outubro no evento da 25ª Semana do Saber Fazer Saber²⁷, porém com o contingenciamento de verbas pelo MEC, o evento ficou parcialmente suspenso, o que nos levou a rediscutir o formato. Os participantes então demonstraram interesse em se apresentar num palco italiano. Tivemos então mais dois meses para reorganizar a proposta numa peça.

Foi um trabalho mais amadurecido devido ao maior tempo de preparação, o que gerou bastante satisfação no grupo. Quélen compara à apresentação em dezembro de 2018 e conclui que em dezembro de 2019 “eles estavam mais maduros no palco, a voz deles estava melhor projetada, o corpo tinha mais energia.” Notamos que para os participantes, construir personagens, se arrumar num camarim, subir num palco, são estereótipos da atividade teatral que os enchem de curiosidade, provocando uma mobilização significativa para apresentações tradicionais. Conforme debatido no primeiro capítulo, tal mobilização não pode ser desperdiçada em termos pedagógicos, pois potencializa largamente a aprendizagem da linguagem teatral. Na continuidade dos trabalhos com o grupo, tendo eles este desejo de certa forma saciado, poderemos partir para formas teatrais mais contemporâneas e desconstruídas, sair da caixa preta e, quem sabe, construir novos formatos, inaugurar novos “palcos”.

²⁷ A Semana do Saber Fazer Saber é um evento anual em formato de feira onde os diversos cursos e projetos da escola se apresentam para visitantes da cidade inteira, em especial escolas da rede pública. O evento é sempre noticiado no portal oficial de comunicação do instituto: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/noticias/iff-convida-a-comunidade-a-participar-de-mais-uma-semana-do-saber-fazer-saber> Acessado em 29 de fevereiro de 2020.



imagem 13 - fotografia do acervo do Projeto Siminino - apresentação do grupo Siminino no IF Fluminense *campus* Campos Centro em 18 de dezembro de 2019. Da esquerda para direita em pé: Ranya Cabral, Laura Gloria, Thayná Monteiro, Maurício Gomes, Cristina Alexandre, Valentina Thomi, André Guilherme Machado, Kayky Cordeiro e Lucca. Sentados: Jéssica e Micael Sousa.

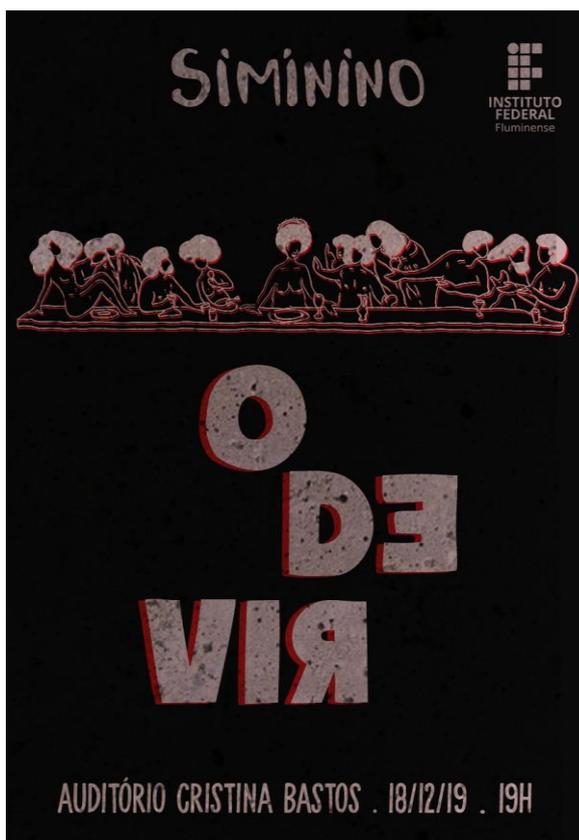


imagem 14 - cartaz da apresentação teatral O Devir, realizada pela turma juvenil.

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

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

O autor propõe que a extensão universitária seja um grande espaço de infiltração nas estruturas quando se alia à visão de extensão enquanto espaço de diálogo, onde a proposta não é levar conhecimento, mas sim, dialogar e construir condições para que o conhecimento se construa. O Plano Nacional de Extensão fala a este respeito quando ressalta que:

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (PNE *apud* SILVA, 2019, P.60)

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

3.2.3. Impacto e relevância

Primeiramente, tendo a referência do projeto em que fui bolsista, julguei extremamente frustrante e até mesmo irrelevante trabalhar dentro do *campus*, pois no Teatro em Comunidades, eu ministrava aulas semanais na comunidade da Nova Holanda, pertencente ao Complexo da Maré²⁸, no Rio de Janeiro. O projeto contava ainda com outros pólos na Maré e em Ramos.²⁹

No momento da submissão do projeto eu não havia tido condições de articular espaços comunitários e temia pelo transporte - visto que grande parte das comunidades na cidade é rural - e pelo tempo, visto que lecionando 16 tempos de aula entre ensino médio e licenciatura, estava ainda iniciando as disciplinas do mestrado em outra cidade.

Quando a adesão das classes populares se mostrou tão pequena, especialmente na turma infantil, cheguei a propor novos pólos fora da escola: um na região rural de Pernambuco, onde existe um assentamento do MST que constituiu uma comunidade numerosa, mas não foi possível devido à distância e falta de estrutura local para receber as aulas. Chegamos a conseguir o salão de uma igreja, mas além da restrição de horários, não foi autorizada a entrada de homossexuais, exigência que ofendeu em nossas crenças democráticas a mim e aos bolsistas. Outro em Goitacazes, bairro afastado do centro, porém atendido de forma mais eficaz que a zona rural por linhas de ônibus urbano. Em Goitacazes chegaram a funcionar por um semestre 2 turmas (quarta pela manhã e segunda à noite) na escola municipal Coronel Francisco de Paula Carneiro, propostas pela licencianda Carolina, ex-aluna desta escola, que contou com a colaboração das bolsistas Quélen e Márcia Cenira; porém, devido à minha pouca disponibilidade para supervisão *in loco*, considerei pouco aconselhável manter os grupos.

De todo modo, independentemente das expectativas frustradas de diálogo com as comunidades, o projeto demonstrou extrema relevância em outros aspectos, o que me fez repensar os objetivos e avaliar os resultados a partir da realidade mais que das expectativas. A escassez da oferta de cursos e oficinas de Teatro na cidade torna relevante qualquer iniciativa, principalmente se acreditamos que todas as pessoas devem ter direito ao acesso à arte. A prova de tal escassez são os inúmeros convites que o projeto recebe para formar pólos no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Colégios municipais e estaduais e demandas de novas turmas no *campus* visando o público adulto ou variando horários.

²⁸ “O Conjunto de **Favelas da Maré** está localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nela existem aproximadamente 129 mil moradores espalhados pelas 16 **favelas**, isso segundo o Censo **Maré** 2010.” Informações do jornal O Cidadão acessado em 10 de março de 2020. <https://jornalocidadao.net/mare/>

²⁹ Mais informações em <http://teatroemcomunidades.com.br/> Acessado em 28 de fevereiro de 2020.

Em agosto de 2019, para a redação dos relatórios obrigatórios pelo edital, gravamos vídeos perguntando às crianças participantes o que elas acham das aulas, o que aprenderam e o que mais quisessem nos dizer, passamos também para os pais um questionário sobre os impactos das aulas no desenvolvimento escolar, social, afetivo e pessoal das crianças. As respostas dirimiram a frustração e nos fizeram perceber o quão positiva havia sido a experiência. As famílias apontaram especialmente o desenvolvimento na capacidade de comunicação e uma maior valorização de brincadeiras tradicionais e momentos de ócio em detrimento do uso de aparelhos celulares e videogames; aspectos como consciência e controle emocional, alteridade, expansão do universo cultural, melhora de leitura e escrita também foram apontados. As crianças relataram sobre o quanto gostam de se divertir e serem ouvidas nas aulas e o quanto o Teatro é muito mais do que imaginavam, posto que todas imaginavam ou já haviam vivenciado o trabalho com teatro reduzido ao ato de decorar textos e se apresentar.

Ao final de 2019, encerramos as atividades da turma infantil. Em julho de 2018 eu já havia proposto finalizar esta turma, porém cedi nesta ocasião aos argumentos dos bolsistas: desenvolvimento vertiginoso dos participantes na linguagem teatral, tanto em aspectos teóricos, como nomenclatura e técnicas que sabem identificar, quanto desenvoltura na atuação, autonomia na análise de espetáculos e criação de obras; importância do trabalho com crianças para a formação deles no sentido de desenvolverem suas habilidades de lecionar para esta faixa etária, desfazer preconceitos acerca do universo infantil; ocupação do instituto por crianças, pois notamos o quanto sua presença subversiva, desestabilizadora e humanizadora é importante para a comunidade do *campus*, para a relação dos filhos de servidores e alunos com a instituição; mesmo tendo condições financeiras, muitas crianças apontam não haver possibilidade de estudar Teatro em outros espaços, o que nos faz voltar ao fato de que o ensino de Teatro é escasso na região independentemente da classe socioeconômica.

A turma dos jovens possui perfil bastante distinto da infantil. Diferentemente das crianças que vão ao *campus* apenas para as aulas de teatro, os jovens são em maioria alunos do *campus*, aquele espaço é extremamente importante para eles, existe uma construção forte de comunidade escolar, especialmente pelas especificidades dos cursos integrados que funcionam em turno integral e das diversas atividades extracurriculares ofertadas.

Defendo que seja essencial a manutenção de um grupo de teatro escolar. É um espaço de construção de coletividade, pesquisa voluntária, é importante para a construção da identidade e pode significar a chance de um aluno se sentir pertencente àquela instituição, isto sem contar os objetivos do ensino de Arte em si.

No nosso *campus* há muitos times, atléticas e diversos projetos. Julgo essencial a existência também de um grupo de teatro. Faz parte da identidade da escola e seria um contrassenso num *campus* onde funciona uma Licenciatura em Teatro não haver tal grupo³⁰ aberto aos alunos que queiram experimentar esta linguagem com autonomia e liberdade. Para mim é uma oportunidade de desenvolver um trabalho continuado com pessoas comprometidas, o que dá-nos a chance de ir mais a fundo nas questões pesquisadas e buscar maior acabamento estético do que nas aulas curriculares de Artes - Teatro que duram apenas um ano letivo e tem caráter obrigatório.

O IF Fluminense é uma instituição muito especial no que diz respeito ao acesso de alunos de camadas populares, tal assunto já foi debatido no primeiro capítulo e volta ao caso porque, tendo isto em mente, podemos supor a importância ainda maior da oportunidade de praticar Teatro - bem como todas as outras oportunidades que o *campus* oferece - num grupo dentro da escola. Muitas vezes é a primeira oportunidade do aluno fazer Teatro e quase sempre é a primeira oportunidade de fazê-lo com profissionais da área.

Atualmente percebo que com a continuidade do projeto e o crescente comprometimento dos participantes, ocupa-se cada vez mais a posição de um grupo de teatro da escola, aberto aos interessados, aberto para que os participantes exponham suas questões.

Um grande desafio que nos afeta bastante é conseguir um horário que contemple mais pessoas, visto que os alunos do ensino médio estudam desde muito cedo até o fim da tarde e muitos moram longe da escola. E como são 5 cursos e aproximadamente 25 turmas, os horários vagos são diferentes de uma turma para outra. A princípio copiamos a estratégia dos times esportivos, que treinam no turno da noite, porém recebemos muitas reclamações de alunos que gostariam de participar e não conseguem.

3.3. Projeto Siminino e a formação de professores

Considerando o fato de que esta pesquisa estuda a atividade docente enquanto possibilidade de infiltração do pensamento libertador nas estruturas capitalistas opressoras, o projeto de extensão

³⁰ É importante ressaltar que outros professores do curso de licenciatura em Teatro desenvolvem projetos de experimentação da linguagem teatral, porém eles têm focos em recortes específicos da linguagem.

é um grande aliado não só de alcance do público externo à universidade, mas de potencialização dos aspectos infiltradores na formação de licenciandos em Teatro.

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 no projeto em sua formação profissional, tal avaliação se deu através dos debates realizados nas reuniões semanais e a partir de questionário respondido³¹ anonimamente por 8 dos 9 licenciandos. Utilizamos as seguintes questões balizadoras:

1. Sua capacidade de associação entre 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 de sua autonomia profissional à partir da atuação no projeto?
5. Sua capacidade de tomada de decisão aumentou ou se modificou com a participação no projeto?
6. Você desenvolveu sua capacidade de liderança de projetos?
7. Você se sente incentivado para pesquisar?

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

Na primeira pergunta, sobre a articulação de teorias educacionais, os bolsistas apontaram que a atuação no projeto tanto nas discussões quanto em sala de aula, projetaram as teorias educacionais debatidas no âmbito do curso de licenciatura para um patamar menos abstrato, permitiu-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

³¹ A tabela compilando todas as respostas encontra-se anexa.

do nosso pensamento anterior.” (LARROSA, 2018, p.22). A oportunidade de criar um trânsito entre teoria e prática ainda no momento de formação inicial foi apontada como extremamente valiosa pelos bolsistas, o que reverberou em mim a memória de minha formação enquanto bolsista do projeto Teatro em Comunidades. As discussões ganham ressonância e o conhecimento se assenta de forma muito mais significativa quando em diálogo com a prática.

Na segunda pergunta, sobre a capacidade de superação de desafios pedagógicos e curriculares, os bolsistas falaram muito sobre o quanto participar do projeto deu a eles o saber da prática, do dia a dia e reduziu o temor pela sala de aula. Muitos deles não se sentiam prontos para encarar uma sala de aula, não sabiam exatamente como preparar uma aula, temiam preparar atividades demais ou de menos para o tempo previsto, temiam não saber lidar com o aluno, não conseguir 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 aprender na teoria. Para se formar professor, é preciso estar na sala de aula e através da extensão os bolsistas conseguem experimentar este universo de forma continuada sob supervisão.

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 que ainda sentem que estão em construção, mas que o espaço de atuação do projeto é grande oportunidade para este desenvolvimento. Muitos apontaram que somente com o início das atividades no projeto, notaram que precisam tomar decisões e posturas que vão 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, 1996, 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 eles nunca parem de lapidá-lo, pois não há nada mais terrível que um professor cristalizado no tempo. Que possamos ter sempre em mente nossa condição inacabada: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.” (FREIRE, 1996, p.21). Além da consciência do inacabamento, grande responsável pela transformação contínua daquele que se abre para o diálogo com o mundo é a negociação com o cotidiano da sala de aula, com as turmas, a negociação como parceiro, pois os

bolsistas dão aulas em duplas ou trios e sua atuação docente acaba atravessada pela presença das 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 em duplas ou trios, eles dividem e negociam todas as etapas da atuação desde o planejamento, até a ministração de aulas, construção de espetáculos e até mesmo questões burocráticas de reserva de salas, contato com os responsáveis. A negociação entre os licenciandos responsáveis por cada grupo rende diferentes configurações de atuação que por sua vez variam e se adaptam a cada vez que alguém entra ou sai do grupo: alguns grupos trabalharam com revezamento por encontro - cada dia um dá a aula inteira -; outros trabalharam com revezamento por atividade - cada atividade, jogo ou exercício ministrado por um bolsista; pode o planejamento ser feito em conjunto ou apenas um 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 licenciandos e as pesquisas que vêm desenvolvendo.



imagem 15 - Bolsistas Thalía, Carlos Julian, Tainá e Quélen, eu e crianças da turma infantil em 23/08/2019 após apresentação da peça Acabou a Brincadeira. Foto de Phillipe Rangel.

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

Este ponto da construção da autonomia se mesclou com as perguntas 5 e 6: a capacidade de tomada de decisão e liderança de projetos. Ficou claro que os licenciandos se sentem livres para experimentar e decidir e tal proposta exige que eles liderem as turmas, lidem com os pais e com os atravessamentos pessoais, escolares, burocráticos todos 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 e o espaço de decisão. Tal dinâmica de negociação da liderança - entre mim e os licenciandos, os licenciandos entre si e os licenciandos e as turmas - nos retorna à visão fractal 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 esfera 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 se 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, onde eu identifico um espaço para crescimento no projeto, pois ainda produzimos pouco material teórico. É notável que os licenciandos se sentem incentivados à leitura e pretendem desdobrar alguns temas propostos em reunião ou surgidos durante as aulas do projeto em suas monografias. Até o momento participamos, eu e eles, em 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 no VI CONEPE (2019); Quélen nos representou na mesa redonda na X Mostra de Extensão IFF-UFF-UENF; Thalía se apresentou oralmente no IV Confict (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 Quêlen iniciou a escrita de sua monografia a partir da experiência e da bibliografia do projeto.

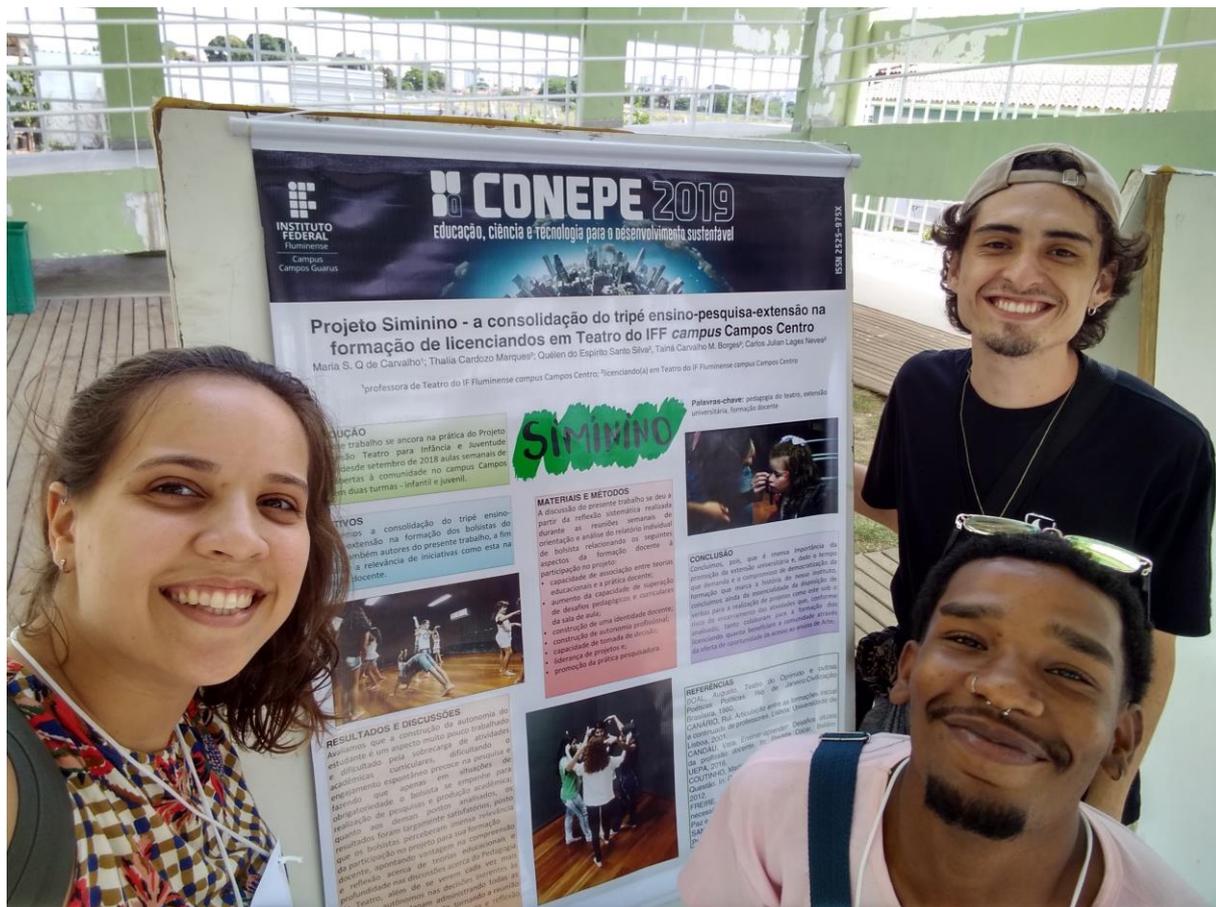


imagem 16 - Eu e os licenciandos Carlos Julian e Vinícius apresentando a pesquisa em forma de banner no CONEPE 2019 no IFFluminense *campus* Guarus. Foto de minha autoria.

O aprofundamento da pesquisa acerca do projeto é um desdobramento importante no cumprimento do papel social que aspiro e 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, considerando saberes que a universidade por vezes despreza.

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

capazes de se colocar diante da realidade social de maneira ativa. (SILVA, 2019, p.43)

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

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

A maior parte dos bolsistas do projeto, bem como dos alunos do curso de licenciatura em Teatro em geral, 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 nossa 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 os 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, poderemos contemplar um futuro onde a universidade abarca temas oriundos destas realidades. A escolha de um recorte epistemológico, o prisma por onde cada pesquisador vai pesquisar tal recorte são infinitos e além de colocar as pessoas na universidade (acesso), dar a eles condições para lograr êxito em sua formação (permanência e assistência estudantil) e viabilizar espaços de experimentação e construção (extensão), discussão e produção (pesquisa) é preciso acima de tudo se manter atento e fiel aos fundamentos ideológicos e filosóficos que nos impeçam de sobrepujar

nossa visão, nossa forma de produzir conhecimento 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 e é um trabalho diário de ceder, de entender o que é supervisão e o que é intervenção. Freire propõe: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15) e eu estendo tal proposição à prática de pesquisadora. Orientar a construção de um pesquisador pressupõe dar espaço para que ele busque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertei sobre ser professora e o desafio de mudar o mundo a partir de onde estou. Professora de Teatro. Professora de Teatro numa escola profissionalizante. Professora de futuros professores de Teatro.

A primeira parte do trabalho fala sobre as estruturas da escola tendo em Foucault o principal referencial teórico, fala sobre alunos adolescentes, sobre como o Teatro entra nesta relação jovem-escola e sobre o quanto a tensão entre um e outro podem provocar rachaduras que nos permitam infiltrar nas estruturas escolares a ideia e a atitude de promoção de uma sociedade mais justa composta por indivíduos autônomos que pensem livremente.

Um objetivo pretensioso, talvez utópico, mas encarado pela perspectiva de que pensar o homem livre é a utopia necessária à vida. Não somos, talvez nunca sejamos livres, porém só faz sentido caminhar nesta direção. Mas não paro na utopia em si, apresento estratégias de infiltração deste universo utópico no universo atual. Com relatos de aulas, plano de aula e plano anual do trabalho de Artes-Teatro com o Ensino Médio Integrado do IFFluminense *campus* Campos Centro, concluo que caminhar em direção a utopia de uma sociedade mais livre e justa é possível e a escola está cheia de rachaduras por onde infiltrar. Pensando tais infiltrações, debati o limiar entre o ensino do conteúdo – no caso, linguagem teatral – e a formação integral do ser humano, entendendo que essas dimensões são parte de um só processo de construção do ser humano e não podem sobrepujar uma a outra por risco de prejuízo a ambas.

A existência de indivíduos, seus afetos e humanidades deveriam ser a força e a razão da existência das estruturas – no nosso caso, escolar -, mas também são a força que a desafia, especialmente quando as estruturas se colocam a serviço do mercado financeiro ou do controle social. Esta tensão provoca rachaduras, por onde a construção da nossa utopia pode infiltrar.

Na segunda parte do trabalho, sigo a busca por brechas pela minha atuação na formação de professores, ou seja, investigo como formar infiltradores. Debatendo o exemplo da Licenciatura em Teatro do IFFluminense, analiso a realidade escolar sob a visão de Larrosa que resgata a função clássica desta instituição e propõe defendamo-la da subserviência a interesses práticos do poder oficial e do mercado; interesses que transformaram o espaço de cultivo das ideias e do espírito na instituição de controle criticada por Foucault.

Construo então o conceito de identidade docente ao defender que não há construção do profissional professor que não perpassa o ser humano, suas questões, personalidades, afetos e ideias

porque não há processo de ensino-aprendizagem que não seja atravessado por tais dimensões dos indivíduos envolvidos – alunos, professores, família e outros profissionais.

Na terceira parte, trago a experiência do ensino do teatro na extensão e sua potência enquanto infiltradora não só do sistema escolar como da sociedade. Começo analisando bibliograficamente a intercessão entre extensão, teatro e formação de professores para então dialogar com o exemplo do projeto de extensão Siminino, coordenado por mim no IFFluminense.

A discussão do segundo e do terceiro capítulos me levam à conclusão da existência de uma necessidade da prática supervisionada no decorrer da licenciatura para a plena formação do professor e especialmente para a consolidação de uma identidade docente comprometida socialmente com os indivíduos.

Desenhar este caminho de águas que passam silenciosas pelas estruturas, fez em mim a certeza de que há muitas brechas e a esperança de que com mais e mais infiltradores, possamos inundar as instituições com propostas libertadoras, com individualidades, que possamos nos lembrar cada vez mais de que somos seres humanos, especialmente no processo educativo, pois como já nos disse Foucault, o esquadramento das dimensões humanas e sociais nos vulnerabiliza, além de ser completamente ilusório. A assunção da dimensão humana no campo profissional não pode significar uma perda de parâmetros, mas sim a possibilidade de considerar elementos que independentemente do nosso reconhecimento influenciarão qualquer processo. E é por aí que as rachaduras aparecem, é das brechas surgidas do atrito entre personalidades e estruturas que infiltraremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. Entrevistas em documentário Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2019
- BOLOGNESI, Mário Fernando. Palhaços. São Paulo: UNESP, 2003.
- CANDAU, Vera. Ensinar-aprender: Desafios atuais da profissão docente. In: Revista Cocar, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016
- CARVALHO, Josué. Enquanto os adultos brincam: Introdução aos processos próprios de ensino-aprendizagem da criança Kaingang. Belo Horizonte: UFMG, 2016.
- COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- COUTINHO, Marina Henriques. A Favela como Palco e Personagem. Petrópolis - RJ: DP et Alli, Rio de Janeiro: FAPERJ. 2012.
- COUTINHO, Marina Henriques e SOTER, Silvia. Teatro e Dança no Centro de Artes da Maré - ações de contra-mundo. In Urdimento, Florianópolis:UDESC, 2019.
- DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.
- DORNER, Willi. Bodies in Urban Spaces. Suíça, 2014. Disponível em <<https://youtu.be/DaMk8q0aJyE>> Acesso em 11 de julho de 2019.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: Educar nº16, p.181-191. Curitiba: UFPR, 2000.
- FERNANDES, Maria Rocha. Arriscando uma mudança de paradigma: O coletivo Casaescola. Rio de Janeiro: Unirio, 2015.
- FIGUEIREDO, Paulo Henrique. Pesquisa-ação. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/pesquisa-acao/21496/>. Acessado em 17 de fevereiro de 2020.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- GIUSTI, Marcos. Crítica da Razão Insensível. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
- Gomes, Luiz Cláudio Gonçalves. Escola de Aprendizizes e Artífices de Campos: história e imagens. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2017.
- GOMES, Sidmar. Realidade estranhada e a cena teatral. In Urdimento v.1 n.10. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2008.
- KOUDELA, Ingrid. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LOMARDO, Fernando. O que é teatro infantil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

_____. O papel da educação é subverter as regras. Entrevista dada ao Portal do aprendiz em 09/04/2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

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

PRENTKI, Tim. Contranarrativa - Ser ou não ser: esta não é a questão. In: NOGUEIRA, Márcia Pompeo (Org.). Anais do 1º seminário Teatro e Comunidades - interações, dilemas e possibilidades. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

_____. Acabou a brincadeira: O teatro pode salvar o planeta? Tradução por NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2011.

_____. Teatro na Educação: uma proposta de superação da dicotomia entre processo e produto. In: Ensino em Arte em foco. Florianópolis: UFSC, 1994.

PUPO, Maria Lúcia de Barros. Dentro ou Fora da Escola? In Urdimento v.1 n.10. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. O Espectador Emancipado. In: Urdimento. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UDESC, vol. 1, n.15, 2010. pp. 107-122.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, Representar.. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Caetano entrevista Boaventura de Sousa Santos. Disponível em: <<https://youtu.be/K28wTrjLYI>>. Acesso em 25/02/2019

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. In: Percevejo volume 1 fascículo 9. Rio de Janeiro: Unirio, 2009.

SILVA, Anita. Por uma extensão universitária transformadora: caminhos para uma abordagem crítica e dialógica na mediação da ação teatral. Salvador: UFBA, 2019.

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

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SUASSUNA, Ariano. O Casamento Suspeitoso. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

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

ANEXO 1

Projeto de Extensão submetido e aprovado pelo Edital 51/2018 da Reitoria do IF Fluminense

Título

Teatro para a infância e juventude.

Resumo

Pela certeza da importância da democratização do ensino de arte de qualidade para crianças e jovens e da essencialidade da vivência teatral para uma formação completa, está proposta neste projeto a oferta de aulas de teatro ao público infanto-juvenil; articulando assim o ensino no que tange à expansão da formação dos licenciandos em Teatro neste tema complexo e basilar para sua atividade profissional; a pesquisa através da articulação do presente projeto na dissertação de pós graduação da professora proponente já em curso no programa de pós graduação em ensino de artes cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); e a extensão ao ofertar à comunidade infanto-juvenil a oportunidade da experimentação prática de Teatro contemplando o tripé “fazer, contextualizar, apreciar” cunhado por Ana Mae Barbosa. Além da vivência teatral que por si só já proporciona o desenvolvimento de incontáveis habilidades e competências para as crianças e jovens que farão parte do projeto, intentamos trabalhar na formação de platéia, fomentando o mercado cultural local tanto através do incentivo à frequência espontânea quanto de idas do projeto ao teatro.

Introdução (Justificativa e fundamentação teórica)

“Em algum momento olhamos para nossas crianças e enxergamos seres humanos. Este é o princípio da nossa transformação.” Gabriel Salomão

O compromisso com a infância é o compromisso mais sincero que se pode ter com a sociedade e ampliar os espaços de discussão e formação sobre e para a infância é essencial.

A cidade de Campos dos Goytacazes onde se insere o campus Campos-Centro do Instituto Federal Fluminense se encontra num momento de relativa carência no que diz respeito às atividades e propostas artísticas para crianças em ambientes formais e informais. E isto é reflexo da carência de espaços de democratização da linguagem teatral e também de um trabalho de formação de platéia com que os espaços educacionais precisam se comprometer. A linguagem teatral pode e deve estar ao alcance de todos.

É necessário permitir às crianças a vivência do teatro, bem como das demais artes e, por conseqüência, formar platéia, valorizando e fomentando o mercado cultural da cidade e região.

No presente momento as demandas relacionadas à arte infanto-juvenil são latentes também dentro do curso de Licenciatura em Teatro do nosso campus numa perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que possa dar conta do tema.

Diante de um momento de transição paradigmática (Boaventura de Sousa Santos) onde se produziu um estado de obsolescência no ensino, a arte se mostra uma aliada poderosa do educador, posto que promove as habilidades e competências mais diversas, instrumentalizando o aluno para um mercado que requer muito mais que depósitos de informações para real inserção do indivíduo.

Apontam que muitos autores, nos últimos anos, vêm defendendo que, entre os diversos elementos que compõem o desenvolvimento de competências, estão não somente as habilidades e os conhecimentos, mas também outros recursos subjetivos, entendidos tanto como capacidades cognitivas, afetos, desejos quanto saberes, conceitos, posturas, atitudes. (Araújo e Rabelo 2015, p. 450)

Afinal, o domínio de uma linguagem é por si só uma ampliação das funções cerebrais, mas quando se trata de arte, as funções perpassam as mais diferentes áreas da atividade do indivíduo, contemplam as mais diversas inteligências e auxiliam nas vivências pessoais, na formação e atividade profissionais.

Concretizar a discussão em objetos artísticos faz parte de experimentar esta discussão em um campo de conhecimento que perpassa outras facetas da cognição, como a estética. Esta possibilidade amplia a discussão tanto no que diz respeito ao campo de produção - sensível, prático e teórico – quanto no alcance – um produto para a comunidade.

A busca de entendimento do processo de construção da capacidade representativa na criança, na perspectiva de Piaget, exige o “manuseio” de certos fundamentos da teoria, que nos permitem ampliar a compreensão das relações entre a evolução da atividade lúdica e o desenvolvimento da inteligência. Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2009)

O trabalho com o Teatro desde a infância atua num espaço de ampliação cognitiva observado por Piaget e referenciado acima por Vera Lúcia Bertoni dos Santos que, além de extremamente potente, coincide com a lacuna que uma proposta conteudista deixa na formação do educando.

Ao abordar a participação ativa das crianças na busca de soluções para os problemas surgidos no desenrolar dos jogos teatrais propostos pelo referido professor Fürth identifica, na prática teatral, um caminho para o desenvolvimento saudável, enfatizando a relação entre a representação criativa e a inteligência operativa da criança. Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004)

Instrumentalizar as crianças e jovens na linguagem teatral significa ainda valorizar as práticas da comunidade artística local e democratizar o acesso às discussões estéticas e educacionais no campo da Arte e da Arte-Educação e promover o importante trabalho de formação de plateia.

Este projeto atende plenamente à concepção cunhada por Ana Mae Barbosa de tripé do ensino da arte: o fazer - experimentar o teatro na prática, nos jogos e na cena, contextualizar - a discussão sobre arte

que perpassa tópicos históricos, estéticos, filosóficos entre outros que precisa ser democratizada a todo e qualquer educador - e apreciar - que é o ato de fruir a obra.

Sobre o último item do tripé, projeto pretende viabilizar a audiência de espetáculos pelos grupos assistidos. Um trabalho de formação de plateia que intenta não só contemplar os assistidos, mas também fomentar o mercado cultural local.

É pela certeza da importância do ensino de teatro para todos, especialmente crianças e jovens e pelo compromisso com a sociedade que este projeto se torna essencial e, poderíamos até dizer até óbvio, posto que não se possa conceber um curso de Licenciatura em Teatro que não origine iniciativas de democratização da linguagem teatral.

Garantir amplo acesso ao ensino de arte é um sério compromisso do IF Fluminense reafirmado pela existência do curso de Licenciatura em Teatro e levar o ensino de teatro para crianças e jovens é democratizar uma ferramenta extremamente poderosa para sua formação pessoal e profissional, reafirmar o compromisso com a comunidade e promover um espaço importantíssimo para a formação dos licenciandos em Teatro.

Objetivos

- Geral:

Democratizar o ensino de Teatro para infância e juventude através das aulas de teatro para crianças e jovens e produzir teoricamente sobre o tema e as experiências.

- Específico(s):

- Permitir às crianças e jovens da comunidade campista a vivência teatral;
- Promover a participação do licenciando em um projeto de extensão que vai potencializar sua formação ao criar uma relação concreta entre teoria e prática e solidificar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Potencializar o alcance das obras infanto-juvenis em cartaz na cidade;
- Fomentar a produção cultural local;
- Promover formação de platéia, um compromisso do Ensino de Arte;
- Compartilhar processos, experiências e resultados endossando os temas tangentes à tríade Teatro, Infância e Juventude.

Metodologia de Execução do Projeto

A proposta é atingir o público infanto-juvenil, disponibilizando a linguagem teatral para as próprias crianças e jovens.

A oferta de um curso livre de frequência semanal de teatro voltado para o público infanto-juvenil da comunidade campista nas dependências do campus Campos-Centro do IF Fluminense, onde os

licenciandos de Teatro poderão colocar em ação uma prática pedagógica supervisionada através de reuniões de orientação, frequência no grupo de pesquisa e aplicação das aulas.

A montagem de uma agenda de espetáculos na cidade a ser divulgada através das mídias sociais e a viabilização da audiência destes espetáculos pelo público do projeto através da parceria entre o IF Fluminense no que diz respeito a transporte e o SESC Campos no que diz respeito à disponibilização de sua agenda e viabilização de debates com os grupos artísticos após suas apresentações; além da pesquisa da agenda das outras casas de espetáculos da cidade.

Para garantir os resultados do projeto tanto no que diz respeito ao público externo quanto no que diz respeito à articulação dos conhecimentos do curso de Licenciatura em Teatro com as atividades dos licenciandos, o projeto contará ainda com encontros semanais de orientação e planejamento com bolsistas e possíveis voluntários onde as demandas serão analisadas e os planos de ação direcionados pela professora Maria Siqueira.

Resultados esperados

(máximo 1 página)

- Do Projeto

A execução do projeto só será eficaz se abarcamos todos os agentes envolvidos na formação da criança e do jovem e democratizando verdadeiramente a linguagem teatral e quiçá as demais linguagens artísticas. Os resultados esperados são diversos, devido ao largo espectro da proposta de ações.

- A produção de um estudo teórico e uma reflexão sistematizada sobre o tema Teatro, infância e juventude a ser elaborada sob a forma de uma dissertação pelo programa de pós graduação em ensino de artes cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;
- A criação de um curso livre de prática teatral para crianças e adolescentes que instrumentalize este público com os elementos da linguagem teatral.
- A promoção de alcance da comunidade ao instituto de mais uma forma, contemplando as crianças e jovens.

- Benefícios à Sociedade

No trabalho com as crianças e jovens visamos especialmente ampliar suas experiências com a arte nesta fase de formação, ofertando-lhes a oportunidade de desenvolver toda gama de conhecimentos, habilidades e competências que o ensino de Arte abarca nos campos pessoal, interpessoal, social, estético, cognitivo entre outros; melhorando por consequência seu desempenho escolar, suas relações familiares e sociais e auxiliando na formação individual.

A promoção de um trabalho de formação de plateia essencial para a manutenção, valorização e potencialização da produção artística local através da agenda de visitas e da própria democratização da linguagem que pretende gerar audiência espontânea dos espetáculos e produções em cartaz na cidade.

- Proteção da Propriedade Intelectual (quando cabível) Deve descrever a forma de proteção da propriedade intelectual gerada a partir deste projeto, sendo elas quais forem.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação. São Paulo, Duas Cidades, Ed.34, 2002.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Susana. As Artes no Universo Infantil. Porto Alegre, Mediação, 2012.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação.

PUPO, Maria Lucia. Para desembaraçar os fios.

ROCHA, Maria. Arriscando uma mudança de paradigma: o coletivo Casaescola. Unirio, 2015.

SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. São Paulo, 1988.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Brincadeira e Conhecimento. Porto Alegre, Mediação, 2004.

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

Revista Urdimento - revista de estudos em artes cênicas, v.1 n.17, setembro de 2011.

Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas. v. 2, n. 1 (2015): Dossiê Teatro e Escola: ações e reflexões.

Viabilidade de Execução do Projeto

O projeto é extremamente viável por necessitar apenas de recursos humanos, materiais e logísticos dos quais o IF FLuminense campus Campos-centro já dispõe, desde os alunos do curso de licenciatura em Teatro, a estrutura de salas de aula apropriadas à prática teatral, salas de aula teóricas e possibilidade de transporte para grupos, perpassando a disponibilização de bolsas de extensão que garantam as atividades dos licenciandos. Mesmo contando com todos os recursos necessários para promover as atividades do projeto, julgamos pertinente envolver parcerias como a do SESC Campos para potencializar o alcance do mesmo.

Parcerias Envolvidas (quando houver)

SESC Campos que irá disponibilizar agenda cultural e promover sempre que os artistas envolvidos apresentarem disponibilidade, debates após as apresentações, além de fornecer certificados de participação para os envolvidos.

No decorrer do projeto, outras casas de espetáculo serão acionadas e há possibilidades da concretização de novas parcerias no mesmo formato da que está firmada com o SESC Campos.

Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão

A relação entre ensino, pesquisa e extensão está no cerne da criação deste projeto, visto que em todas as ações previstas o tripé está plenamente contemplado.

O ensino será contemplado a partir do momento em que os alunos da Licenciatura em Teatro poderão desdobrar as discussões realizadas nas disciplinas que articulam os temas teatro e educação de forma prática através das atividades com as crianças e jovens contempladas pela oficina .

A pesquisa é contemplada na produção de um estudo sobre o tema Teatro, infância e juventude sob a forma de dissertação pelo programa de pós graduação em ensino de artes cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro..

A extensão é contemplada a partir do momento que todas as ações prevêem alcançar a comunidade, seja sob a forma das aulas de teatro oferecidas às crianças, ou do grupo de pesquisa para artistas e educadores interessados em teatro infanto-juvenil.

Estratégias de divulgação

Divulgação interna para servidores do IFF através do NAPBEM e da ASCOM, externa através de mídias sociais do próprio projeto e dos parceiros.

Divulgação da produção teórica através da dissertação da professora proponente e da participação em eventos acadêmicos que contemplem o tema.

Estratégias e instrumentos de avaliação do projeto

Como forma de avaliação da eficácia quantitativa, avaliaremos os indicadores de interesse do público, como número de interessados proporcionalmente ao número de vagas tanto no que diz respeito à comunidade externa quanto aos licenciandos.

Como forma de avaliação qualitativa, serão realizados momentos de avaliação semestrais através da aplicação de formulários e roda de conversa onde os envolvidos e responsáveis poderão apontar análises acerca do direcionamento do trabalho e dividir o impacto do mesmo em suas vidas.

Podemos considerar ainda como forma de avaliação, a submissão da produção teórica ao programa de pós graduação através da orientação da professora doutora Marina Henriques Coutinho.

| CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| 1. 2018/2019 | | | | | | | | | | | | |
| Descrição das Atividades | Meses | | | | | | | | | | | |
| 1. Atividade | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | 9° | 10° | 11° | 12° |
| 1. Divulgação da oficina infanto-juvenil de teatro | | | | | | | | | | | | |
| 1. Planejamento dos encontros com a comunidade externa | | | | | | | | | | | | |
| 1. Encontro de orientação de bolsistas e voluntários | | | | | | | | | | | | |
| 1. Produção acadêmica acerca da prática | | | | | | | | | | | | |
| 1. Encontros de realização da oficina para crianças e jovens | | | | | | | | | | | | |
| 1. Organização de idas ao teatro | | | | | | | | | | | | |
| Observação: As idas ao teatro estão previstas em meses específicos, mas podem variar de acordo com a agenda de espetáculos da cidade. | | | | | | | | | | | | |

| PLANO DE TRABALHO DO BOLSISTA | |
|---|---|
| 2018/2019 | |
| Modalidade da bolsa (PIBIC ou PIBITI ou Extensão): Extensão Ext-20 | |
| MESES (2018/2019) | ATIVIDADES |
| AGOSTO | Planejamento dos encontros com as crianças, divulgação das oficinas, frequência às reuniões de orientação |
| SETEMBRO | Aplicação das aulas, Planejamento dos encontros com as crianças, frequência às reuniões de orientação |
| OUTUBRO | Aplicação das aulas, Planejamento dos encontros com as crianças, frequência às reuniões de orientação, organização da ida ao teatro |
| NOVEMBRO a FEVEREIRO | Aplicação das aulas, Planejamento dos encontros com as crianças, frequência às reuniões de orientação |
| MARÇO | Aplicação das aulas, Planejamento dos encontros com as crianças, frequência às reuniões de orientação, organização da ida ao teatro |

| | |
|--------------|---|
| ABRIL e MAIO | Aplicação das aulas, Planejamento dos encontros com as crianças, freqüência às reuniões de orientação |
| JUNHO | Aplicação das aulas, Planejamento dos encontros com as crianças, freqüência às reuniões de orientação, organização da ida ao teatro |
| JULHO | Aplicação das aulas, Planejamento dos encontros com as crianças, freqüência às reuniões de orientação, produção de relatório |
| Observação: | |

ANEXO 2

Respostas do questionário aplicado a estagiários:

| Carimbo de data/hora | Se identifique se quiser | Você cursou quantos semestres de estágio dentro do IFF? | Você cursou quantos semestres de estágio fora do IFF? | Quanta diferença fez cursar licenciatura numa escola que oferece ensino básico? 1=NENHUMA 5=MUITA | Que diferenças você nota entre o ensino de Artes dentro e fora do IFF? | Enquanto estagiário você acredita ter contribuído para a formação dos alunos? 1=NÃO 5=MUITO | Enquanto estagiário você acredita ter auxiliado o(a) professor(a) supervisor? 1=NÃO 5=MUITO | O estágio cumpriu que papel na sua formação? | Como você classificaria sua formação docente? 1=MUITO BOA 5=DEFICITÁRIA | Alguma observação que você queira acrescentar? | Você autoriza a prof. Maria Siqueira a utilizar suas respostas em sua pesquisa de mestrado? |
|----------------------|-------------------------------|---|---|---|--|--|--|---|---|--|---|
| 19/08/2019 20:13:30 | | 1 | 2 | 5 | Em primeiro lugar, as áreas específicas/linguagens artísticas e o próprio ensino de arte. | 5 | 5 | Infelizmente, devido a questões burocráticas relacionadas ao tempo, não pude efetivar um envolvimento com a turma e nem um bom aproveitamento das aulas no momento de exercitar a profissão docente, no entanto, foi possível observar a profissão docente, tendo essa como uma contribuição pra minha formação | 1 | | Sim |
| 19/08/2019 20:57:57 | | 1 | 1 | 5 | Dentro do IFF as possibilidades são maiores, tanto em relação ao espaço (as opções de espaço e a liberdade de escolha deles) quanto de áreas para a escolha de acompanhamento das aulas durante o período de estágio. Fora do IFF, na maioria das vezes, os docentes são de Artes Visuais e o espaço que acontece as aulas são dentro de salas com carteiras. De fato, ao mesmo tempo que a questão das carteiras é um ensino para o docente em formação que deve aprender a lidar com essa situação, é também uma problemática. Além do mais, a percepção que tenho é que a quantidade de alunos por turma no IFF é bem menor que fora, e isso faz toda diferença no momento de aplicação de uma aula de Artes. | 3 | 3 | D) exercitei a profissão docente e pude me dar conta das minhas habilidades e pontos fracos | 2 | O estágio, como um momento que deve aliar teoria e prática, além de permitir que o docente em formação experimente a docência, falha devido a sua exigência burocrática que coloca o estagiário em uma linha cruzada entre conseguir, de fato, experienciar o momento e intercalá-lo com cargas horárias que devem ser cumpridas, aplicação de aulas e o relatório final que colocam uma sobrecarga em um processo que poderia ser mais prazeroso. | Sim |
| 09/09/2019 17:42:32 | Guilherme Florentino Lisboa | 2 | 1 | 5 | Além da mais óbvia que é: O IFF disponibiliza as 4 linguagens artísticas, o IFF possui mais estrutura para oferecer aulas de artes (devido às salas próprias pra aula de corpo e ateliês) | 3 | 4 | D) exercitei a profissão docente e pude me dar conta das minhas habilidades e pontos fracos | 1 | | Sim |
| 10/09/2019 11:56:36 | Bárbara Melo | 1 | 2 | 3 | No IFF temos mais recursos do que em outras instituições que dei estágio. No IFF tem a opção de estagiar com professores de Teatro, o que é praticamente impossível em outras escolas. | 4 | 5 | C) me dei conta da realidade profissional docente | 1 | | Sim |
| 17/09/2019 16:54:10 | Pâmella de Almeida Figueiredo | 3 | 1 | 4 | A primeira coisa é que o IFF possui professores de todas as linguagens das artes, e a segunda é o fato do aluno escolher qual área da arte (visuais, música, teatro ou dança) que ele poderá cursar. Além é claro de ter a oportunidade de saber com mais facilidade sobre cursos de extensão na área e poder frequentá-los e possivelmente dar prosseguimento aos estudos de teatro ou de música dentro da própria instituição. | 3 | 4 | D) exercitei a profissão docente e pude me dar conta das minhas habilidades e pontos fracos | 3 | | Sim |
| 23/01/2020 09:19:10 | Dinah Bense Vieira. | 1 | 1 | 4 | Uma diferença gritante, pois dentro do IFF se tem uma super estrutura, com espaços adequados e materiais à mão quando se precisa, diferentemente do Ensino fora do IFF onde o professor se vê limitado e tem que ter jogo de cintura no processo ensino-aprendizagem por falta dos mesmos. | 5 | 4 | C) me dei conta da realidade profissional docente | 1 | Eu tive uma adaptação e satisfação muito maior em ter feito estágio dentro do IFF. | Sim |

ANEXO 3

Resposta do questionário aplicado a bolsistas e voluntários:

| data | 19/01/2020 | 22/01/2020 | 22/01/2020 | 28/01/2020 | 31/01/2020 | 01/02/2020 | 01/02/2020 |
|--|--|--|---|---|--|--|--|
| Você autoriza o uso de suas respostas para fins de pesquisa e se compromete com a veracidade das mesmas? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Por que você buscou o projeto? | Para me desenvolver enquanto professor, Porque adoro crianças/jovens | Para me desenvolver enquanto professor | Para me desenvolver enquanto professor, Porque adoro crianças/jovens, Porque pretendo conseguir uma bolsa, Para ter material de | Porque tinha uma única visão sobre o Teatro Infantil, bastante equivocada e queria pesquisar e me aprofundar sobre o assunto. | Para me desenvolver enquanto professor | Para me desenvolver enquanto professor | Para me desenvolver enquanto professor |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--|--|
| | | | pesquisa para o meu TCC | | | | |
| Você aumentou a articulação entre as teorias que aprende na licenciatura depois de entrar para o projeto? 1= NÃO 5=MUITO | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| O projeto te faz sentir mais preparado para os desafios da sala de aula? 1=NÃO 5=MUITO | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| Avalie, se quiser, seu perfil de professor quando entrou no projeto e agora. Se | Sem sombra de dúvidas após ter entrado no projeto é nítido ver a melhoria tanto quanto professor como também | Antes do projeto, não tinha certeza se conseguiria ou não exercer meu futuro papel de professora. Tinha muitas dúvidas | Antes de entrar no projeto eu tinha iam ideia muito abstrata. O projeto me proporcionou vivenciar e estar mais próxima da | Nas primeiras aulas eu me sentia muito insegura, tinha medo de tudo sair fora do controle e eu não conseguir dar uma boa aula. Hoje, | Apesar de haver, constantemente, a insegurança de ser uma professora em formação, também há o comprometimento | Apesar de haver, constantemente, a insegurança de ser uma professora em formação, também há o comprometimento com o que me | Eu nunca tinha dado aula antes do projeto, foi minha primeira experiência dentro de uma sala de aula, particularmente eu |

| | | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------|---|--|---|---|
| <p>possível, elucide se você já se sentia ou não seguro para dar aulas antes do projeto.</p> | <p>aluno de licenciatura, a clareza e o discernimento em sala de aula como professor e aluno é outro! Antes do projeto não me sentia seguro pra dar aula pois sempre rola aquele questionamento interno de se estar preparado ou não.</p> | <p>sobre como aplicar a aula, como me comunicar com os alunos, entre outros questionamentos. Dar aula no projeto me esclarece e me ensina muito.</p> | <p>realidade de dar aula.</p> | <p>depois do projeto, me sinto segura para dar aulas! Aumentei o meu repertório de jogos teatrais e sempre tenho um jogo coringa na mão. No começo eu também tinha dificuldade em explicar os jogos, hoje, sinto que consigo ministrar os jogos com mais clareza e fazer com que as aulas fluam de uma forma mais completa.</p> | <p>com o que me proponho a fazer e a preocupação com o impacto que minhas ações têm. Participar de um projeto que cria uma rede de pessoas que, assim como eu, se vêem em constante formação, passam ou passaram por experiências que ainda não passei, faz com que eu me sinta um pouco mais segura a cada dia.</p> | <p>proponho a fazer e a preocupação com o impacto que minhas ações têm. Participar de um projeto que cria uma rede de pessoas que, assim como eu, se vêem em constante formação, passam ou passaram por experiências que ainda não passei, faz com que eu me sinta um pouco mais segura a cada dia.</p> | <p>quando comecei o projeto me sentia muito inseguro pra dar aula, pela forma de falar, o jeito de se expressar, como se posicionar dentro de uma sala de aula.</p> |
| <p>Como você avalia sua IDENTIDADE DOCENTE? 1=NÃO TENHO ID.</p> | <p>4</p> | <p>4</p> | <p>3</p> | <p>5</p> | <p>3</p> | <p>2</p> | <p>3</p> |

| | | | | | | | |
|---|--|--|-----------|---|--|------|------|
| DOCENTE 5= TENHO AO MENOS UMA DIREÇÃO | | | | | | | |
| Você acha importante desenvolver uma identidade docente? Acha que o projeto te dá espaço para este desenvolvimento? | Sim com certeza deixa as portas abertas para nos identificarmos, ou seja para encontrar nossa identidade docente pois, acredito que essa identidade é construída conforme vamos nos explorando como professores e para isso precisamos estar em sala de aula como tal! | Sim. É importante e o projeto me dá total liberdade e espaço pra isto. Hoje eu sei que modelo de professor eu quero trabalhar pra ser. Me sinto privilegiada por isso. | Sim. Sim. | Acho de extrema importância. Descobrir que tipo de professor você é, qual a sua identidade, qual sua linha de pesquisa. O projeto me proporcionou experienciar na prática vários tipos e jeitos de dar aula até que eu realmente descobrisse minha identidade como professora. As reuniões nas quais debatíamos sobre as aulas ministradas também foi de extrema importância. As vezes, temos | O projeto acrescenta desde o planejamento até a execução em sala de aula, de modo que sempre é exercitada a autonomia dos integrantes. Isso contribui para uma investigação da própria identidade docente de cada um, o que é de suma importância para pensar e repensar as nossas práticas dentro dos diferentes contextos educacionais que | Sim. | Sim. |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|-----------------------------|---|---|
| | | | | alguma conduta “errada” como professor e não percebemos. É importante esse olhar de fora para nos dar dicas, conselhos, elogios; assim sabemos no que podemos ampliar e no que devemos deixar de lado. | temos como área de atuação. | | |
| Você tem autonomia para atuar, propor e solucionar problemas dentro do projeto? 1=NÃO 5=SIM | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| O projeto te incentiva a pesquisar? 1=NÃO 5=SIM | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |

| | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|---|--|
| <p>Sobre as questões acima, você poderia justificar ou explicar melhor alguma resposta?</p> | <p>A cerca da autonomia, sempre discutimos e realizamos propostas em reuniões desta forma, podemos propor e solucionar problemas com o auxílio da professora e dos outros colegas. Enquanto ao incentivo à pesquisa, em nossas reuniões semanais sempre discutíamos alguns textos e ideias o que nos incentivavam a adentrar ainda</p> | <p>O projeto te dá sede de aprender o novo, de experimentar o novo. Essa autonomia que nos é dada, incentiva a pesquisa por novos jogos, por metodologias, porque sabemos que nossas intenções são bem vistas pela coordenadora, mesmo quando as ideias não estão "amarradas", temos a sua ajuda pra lapidar e melhorar.</p> | <p>Me sinto muito a vontade dentro do projeto pra aprender.</p> | | <p>Penso que, apesar de na maior parte do tempo estarmos envolvidos e engajados diretamente com o planejamento e execução de aulas, as discussões e relações dos textos com nosso cotidiano contribuem de forma significativa para uma pesquisa da nossa prática docente. Posto que não há, em nenhum semestre da graduação, o fomento a investigação da nossa região e sua relação com o Teatro, o projeto</p> | <p>a extensão, por ter um contato direto com a pratica na comunidade incentiva a pesquisa, e com a pesquisa é possível amadurecer muito mais o nosso papel dentro e fora da sala de aula.</p> | <p>Sobre propor e solucionar problemas dentro do projeto, eu tenho medo de me expressar com muita gente ao redor, porque fico com medo de falar coisas que não tem nada haver com o projeto. Então, eu procuro ouvir todas as decisões e executar todas, pra que lá na frente quando surgir um problema ter como resolver.</p> |
|---|--|--|---|--|---|---|--|

| | | | | | | | |
|--|------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| | mais em alguns “mundos” ! | | | | despertou em mim o interesse em conhecer, e de certa forma intervir, na relação - ou ausência dela - e os possíveis desdobramentos. | | |
| Existe algum outro aspecto do trabalho docente que você perceba estimulado ou abafado pelo projeto? | | | | O projeto estimulou não só na descoberta da minha identidade docente, como também, me proporcionou sentir na prática situações que acontecem no cotidiano docente. Além disso me estimulou a pesquisar mais, ler mais, a trabalhar o coletivo. Hoje sei da responsabilidade que tenho enquanto professora, que não | | estimula uma construção coletiva de pensamento | |

| | | | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|--|--|
| | | | | posso entrar na sala de aula sem um planejamento, sem ter estudado sobre o assunto. O projeto também me fez ser mais compreensiva, saber ceder. | | | |
| Algum outro aspecto que você julgue relevante registrar sobre os impactos ou a falta de impacto do projeto na sua formação? | | O projeto me fez sentir mais segura pra falar sobre teatro, sobre metodologias... Você vivenciar essa experiência durante a licenciatura é de suma importância para formação, para o nosso aprendizado, para nosso crescimento. | É de extrema importância pra mim ter esse contato com a realidade de dar aula no segundo período ainda do curso. Acho que vai fazer muita diferença na minha formação. | Graças ao projeto consegui um estágio remunerado em uma escola particular de Campos dos Goytacazes. O projeto teve impacto não só na minha formação como professora mas também na minha formação profissional. | | | |

ANEXO 4

CATÁLOGO DE JOGOS

1. Batizado Mineiro (Spolin)

Numa roda, cada um diz seu nome de um jeito criativo com movimento e modulação livre da voz, todos devem repetir.

2. Bolas e nomes

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

Variações:

- diz o nome de para quem lança a bola.

Quando a bola cair todos devem bater uma palma juntos

- acrescenta-se uma segunda bola

- continua o exercício andando pelo espaço (retira a segunda bola e recoloca-a algum tempo depois)

- acrescenta-se uma terceira bola

Pontos a serem observados: clareza do destinatário da bola, não livrar-se da bola, ritmo coletivo (não travar a bola)

3. Caminhada pelo espaço

Todos caminham pelo espaço ocupando o espaço equilibradamente.

Variações:

- comandos como pular, abaixar, juntar em duplas ou grupos.

4. Hipnotismo colombiano

- em duplas um será o guia que guiará o outro através do olhar fixo na palma de sua mão.

- em trio, um guia usará uma mão para cada “guiado”.

5. Dá medo e protege

- andando pelo espaço cada jogador elege silenciosamente ao comando do orientador uma pessoa e depois outra, depois de escolhidas o orientador revela que a 1ª pessoa escolhida dá medo e a 2ª protege. Todos continuam andando, mas agora vão criar estas relações.

6. Cego-guia

Em duplas, um aluno vendado é guiado pela sala ou pela escola por um colega. Depois inverte a dupla.

7. 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 o som que memorizaram e dar a mão esquerda ao colega, remontando a roda através dos sons.

8. Gato e Rato

- Dois jogadores são escolhidos para serem o gato e o rato, enquanto os outros sentam em forma de círculo.

- Os dois jogadores são vendados e girados, para perderem a noção do espaço e da localização.

- O jogador que é o gato, tem como objetivo pegar o rato. Este por sua vez tem que pegar o "queijo", que é um objeto colocado também dentro do círculo.

- Os jogadores tem que ser o mais discretos e silenciosos possíveis para conseguirem alcançar seu objetivo sem chamar a atenção do outro.

Gato ---> Rato ---> Queijo

9. HQ

Em configuração palco-plateia, o palco dividido em 3. Em trios, entra em cena um aluno por vez e se posiciona congelado no primeiro quadro. Formado o primeiro quadro, 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.

10. 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 seqüência de números se transforme numa

seqüência de sons e movimentos.

- depois as duplas podem mostrar seus diálogos para a turma.

11. 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.

12. Explorando a bola de soprar

Em duplas, devem jogar a bola de soprar um para o outro sem deixar cair no chão.

As duplas se fundem em quartetos e sucessivamente até que a turma inteira esteja junta mantendo todas as bolas no ar.

Em outro momento, vão ao centro da roda uma dupla por vez e os colegas devem ir adicionando bolas de soprar. A dupla deve tentar manter no ar o maior número de bolas pelo maior tempo possível.

Em grupos, os alunos apresentam cenas improvisadas nas quais a bola deve ser aproveitada em sua fisicalidade, porém não pode ser uma bola.

13. 4 estátuas ou 4 cantos

- 4 pessoas. Cada pessoa ficará em um canto. Cada um fará uma pose e irá observar cuidadosamente a pose dos outros jogadores. Ao sinal, todos trocarão de lugar e irão imitar a pose do colega.

14. Esculturas

- Em duplas, uma será a massinha de modelar e o outro será o escultor. O escultor irá transformar sua "massinha" em uma pose.

Variação:

- 2 modelam 1

- pode-se partir das esculturas para construir tipo ou personagens, incentivar o deslocamento, descoberta de voz e interação.

15. Fio no olhar

- duplas se ligam por um fio que liga seus olhos e devem propor movimentos, explorar planos, se afastar e aproximar sem romper esta conexão. Quando as duplas 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

Variações:

- se as duplas se cruzarem, trocam-se os parceiros
- variar planos

16. Aquecimento em pé

Distribuídos pelo espaço, de olhos fechados, com uma seleção musical que vá de músicas mais calmas para músicas mais agitadas, o orientador guia os alunos a moverem cumulativamente partes do corpo de cima para baixo (pescoço, ombros, braços, mãos, tórax, cintura, quadril, virilhas, joelhos, tornozelos, pés) no ritmo das músicas até que, chegando aos pés, eles abram os olhos e se desloquem ainda no ritmo e ainda ocupados de mover todas as partes sinalizadas até ali.

Pode-se acrescentar interação neste momento.

17. Criação cênica a partir da música

Caminhando pelo espaço, ao som de diferentes ritmos, os alunos devem variar o caminhar, criar vozes e corpos. Num segundo momento, a música é desligada e cada um deve escolher um dos corpos que experimentou para investigar.

Em grupos, os tipos criados interagirão numa cena improvisada.

18. Pula-corda

Num espaço amplo, duas pessoas batem a corda (um pode ser o orientador) e os demais em fila devem entrar na corda um por vez para executar as seguintes variações:

- passar sem pular (zerinho)
- pular 3 vezes e sair
- pular 3 vezes, deixar a corda vazia 3 tempo e o próximo

19. Poesia picada

- cada jogador recebe um fragmento (numerado) de um poema.

- Todos lêem seus fragmentos na ordem dos números
- Cada um lê sua parte, todos ao mesmo tempo. Continuam repetindo.
- Continuam lendo e andando pelo espaço.
- Só os que têm fragmentos de números pares lêem, depois só os ímpares.
- Metade dos jogadores se senta e fecha os olhos e os outros devem falar seu fragmento para cada um deles explorando diferentes maneiras, depois inverte. Depois duplas/ vários lêem para um.
- 2 grupos buscam um espaço e jogam com o espaço e os fragmentos da maneira que quiserem. Têm alguns minutos para combinar e depois apresentam para o outro grupo.

20. Ressignificação de espaços

Em grupos, os alunos devem explorar um perímetro estabelecido (o prédio, a escola ou qualquer outra delimitação) e selecionar um recorte do espaço que possa ser aproveitado em suas fisicalidade, porém transformado a função através da improvisação. Depois de cada grupo escolher o recorte espacial e planejar a cena que será improvisada, todos retornam a um ponto de encontro e a turma vai passando por cada espaço e cada grupo vai fazendo sua cena improvisada.

21. 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 dos desenhos propomos desdobramentos:

- embaralhar os desenhos 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.

22. Baltazar

- os jogadores devem realizar tudo que Seu Baltazar mandar e não podem fazer o que ele não mandar. O orientador dá comandos alternando os que os jogadores devem cumprir (aqueles precedidos de “Seu Baltazar mandou”) e os que os jogadores não devem obedecer na tentativa de confundi-los. Quem cumprir o comando não precedido de “Seu Baltazar mandou” deve sair do jogo, até que só sobre um.

23. Receita com o corpo

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

24. Massa de modelar invisível (Viola Spolin)

- em roda o orientador propõe a existência de um fluido elástico, modelável, invisível e polivalente. O orientador a modela o fluido transformando-o num objeto que ele usa para que todos compreendam do que se trata; então passa para o próximo que deve fazer o mesmo e assim sucessivamente até que chegue novamente no orientador.

- agora o orientador modelará o fluido, mas quem o utilizará será o próximo jogador; que passará para o terceiro que modelará para que o quarto utilize e assim sucessivamente. É importante frisar que quem recebe o objeto não deve hesitar, deve agir como se soubesse exatamente do que se trata. É bom que esta variação rode 2 vezes para que todos modelem e usem.

- com um objeto real, todos devem utilizá-lo como se fosse qualquer coisa diferente do que objetivamente é sem repetir.

25. 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 (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.

26. Olho no centro – olho no olho

- Em roda todos olham para o chão no ponto central do círculo. À palma do orientador todos olham para alguém do círculo. Quem encontrar um olhar recíproco (a dupla), sai ou morre tragicamente.

27. Troca de lugar pelo olhar

Em roda, um inicia se dirigindo para o lugar de 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. Assim sucessivamente até o comando para parar.

28. Primeira pessoa que eu vir

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

29. Contrapeso

Em duplas de frente um para o outro com os pés se tocando ou muito próximos, um segura os pulsos do outro e, sem flexionar o quadril ou os cotovelos, devem se afastar formando um “V” com os corpos e entendendo que o que não deixa um cair é o peso do outro. Em duplas com diferença de peso, um fica mais perto do eixo vertical que o outro, mas mesmo assim, encontrando o ponto de equilíbrio, o contrapeso os sustenta.

30. Pergunta-pregunta

O jogo pressupõe a formulação de um diálogo apenas composto de perguntas, sem nenhuma afirmação. Também não são permitidos 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 time. O time cujos participantes todos jogarem primeiro perde.

31. Bastão

- em roda, um no centro com o bastão que ele dá e recebe. O jogador do centro propõe corporalmente (não falar) e os outros dão e recebem somente quando ele propuser.

Variações:

- vai aumentando o número de bastões. Lembrando que as duas mãos podem ser utilizadas.
- duas pessoas no centro com as costas coladas uma na outra administram os bastões.
- pode ser interessante começar com pequenos grupos investigando os bastões e ir gradativamente juntando estes grupos

32. Máquina (Augusto Boal)

- 1 dos jogadores propõe um movimento e um som cíclicos e 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 são engrenagens. Têm que sempre encaixar no último para que não haja tempo de planejar.

- dar estímulos nomeando as máquinas antes do 1o começar (ex.: máquina do amor, do ódio, do teatro, etc.)

33. O que mudou?

- um grupo sai e o orientador os orienta a construir uma forma com seus corpos. Os outros devem observar esta forma. O grupo sai e entra novamente e agora o grupo que observou vai reconstituir a forma modelando os corpos dos que saíram.

- muda detalhes na forma e os observadores têm que apontar que detalhes foram modificados, o que pode ser feito com os observadores de costas ou numa segunda entrada.