

Os primeiros refugiados da terra-escola e a escuta do artista-aluno The first theater refugees in the school-earth and the student-artist listening

Gabriela Neves GUIMARÃES*

RESUMO: Este texto tem como objetivo apresentar análise das vivências dos professores de Teatro da escola básica de Uberlândia/MG que participaram do projeto *Partilhas Ateliê e Rede de Cooperação – Aprendizagens Teatrais na Escola Básica*. Metodologicamente, este artigo envolveu a retomada das entrevistas semiestruturadas realizadas para concretização da pesquisa de mestrado intitulada “Potencialidades do Teatro na escola básica: Reflexões sobre artistas-docentes do projeto Partilhas na cidade de Uberlândia/MG”. O presente trabalho teve como o foco a análise e a reflexão sobre três dos temas que emergiram nas entrevistas: os primeiros professores de Teatro nas escolas onde trabalham; a importância do lugar do aluno; os sentidos do artista-docente no campo escolar. Desse modo, espera-se, por meio deste estudo, abrir possibilidades reflexivas no que tange às potencialidades do Teatro na escola e sinalizar possíveis reflexões a respeito de como as relações de convivência artística afetam o desenvolvimento de processos criativos, com foco no trabalho dos artistas-docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica. Teatro. Artista-docente.

ABSTRACT: This research aimed to analyze theater teachers experiences teaching in the basic school of Uberlândia / MG who also participated in the project *Partilhas Ateliê and Cooperation Network - Theater Learning at the Basic School*. Methodologically, the article involved the resumption of the semi-structured interviews carried out to carry out the master's research entitled "Potentialities of Theater in the basic school: Reflections on artist-teachers of the project Partilhas in Uberlândia / MG city. This present work focused on the analysis and reflection on three of the themes that emerged in the interviews: the first theater teachers in the schools where they work; the importance of the student's place; the artist-teacher senses in the school field. It is expected, through this study, to open reflective possibilities with regard to the Theater potential at school and signal possible reflections on how artistic relationships affect the development of creative processes, focusing on teaching artists working .

KEYWORDS: Basic school, Theater, artist-teacher.

*Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia. 0000-0001-5431-7132. gabi_gng@hotmail.com.

1 Introdução

Se Os Tubarões Fossem Homens

Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar, para os peixes pequenos, com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais, quanto animais.

Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada e adotariam todas as providências sanitárias cabíveis se, por exemplo, um peixe pequeno ferisse a barbatana.

Imediatamente eles fariam uma atadura a fim que não morressem antes do tempo.

Para que os peixes pequenos não ficassem tristonhos, eles dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres têm gosto melhor que os tristonhos.

Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas.

Nessas aulas os peixes pequenos aprenderiam como nadar para a garganta dos tubarões.

Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia a fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixes pequenos.

Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixe pequeno, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixes pequenos.

Se encucaria nos peixes pequenos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência.

Antes de tudo os peixes pequenos deveriam guardar-se antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista, e denunciaria imediatamente aos tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.

Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si a fim de conquistar caixas de peixes e peixes pequenos estrangeiros.

As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixes pequenos.

Eles ensinariam os peixes pequenos que entre eles, os peixes pequenos de outros tubarões, existem gigantescas diferenças.

Eles anunciariam que os peixes pequenos são reconhecidamente mudos e calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro.

Cada peixe pequeno que na guerra matasse alguns peixes pequenos inimigos da outra língua silenciosa, seria condecorado com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói.

Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte.

Haveriam belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores e suas gargantas seriam representadas

como inocentes parques de recreio nos quais se poderia brincar magnificamente.

Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixes pequenos nadam entusiasmados para as gargantas dos tubarões.

A música seria tão bela, tão bela, que os peixes pequenos, sob seus acordes, a orquestra na frente, entrariam em massa para as goelas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos.

Também haveria uma religião ali.

Se os tubarões fossem homens, ensinaria essa religião e só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida.

Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixes pequenos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros.

Os que fossem um pouco maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões, pois eles mesmos obteriam assim mais constantemente maiores bocados para devorar e os peixes pequenos maiores que deteriam os cargos valeriam pela ordem entre os peixes pequenos para que estes chegassem a ser professores, oficiais, engenheiro da construção de caixas e assim por diante.

Conciso e considerável, só então haveria civilização no mar. Se os tubarões fossem homens.

(Bertold Brecht)

A citação de Brecht remonta algumas questões centrais para iniciar a apresentação deste artigo. O Teatro visto por uma perspectiva de resistência, representa a possibilidade de que o grito entalado na garganta saia em forma de expressão artística. Imagina-se que o Teatro possa estar na escola para que os meninos-peixe não se tornem “comida de tubarão” ou para que o “homem-tubarão” reflita sobre o poder que tem nas nadadeiras. Pode ser que o Teatro esteja na escola para que possamos nos distanciar desse ciclo vicioso das águas e daí perceber para onde a corrente nos leva. O Teatro está na escola, quem sabe, para que também possamos, por vezes, ir contra a corrente... Resta saber se é a nado, com submarino ou de boia...

Na tentativa de encontrar uma escola ideal, que fluisse contra a corrente. uma escola que rompesse com as paredes e grades, da qual Foucault (1986) trata; que problematizasse, ancorada nos princípios de Paulo Freire (2000), a educação bancária, e que fosse um lugar em que as artes teriam “condições ideias”; foi feita a leitura e a análise do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, feito pelo governo federal, no final de 2015, apontando 178 instituições como exemplo de inovação e criatividade na educação básica

brasileira. A partir da pesquisa desse material gradativamente, o binômio escola tradicional e escola alternativa foi se esvaindo. Foi-se entendendo que existiam várias alternativas de escola, e não um modelo de escola alternativa. Novos questionamentos foram sendo mobilizados até que minhas memórias e reminiscências voltaram para retomar um momento significativo em minha trajetória na graduação: o período em que fui bolsista de iniciação científica no Projeto Partilhas Ateliês e Rede de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica. Graças a essa inserção, pude fazer conexões e reflexões mais aprofundadas sobre o Teatro na escola. Comecei a compreender que não era possível escrever sobre as escolas de forma generalizada, porque a compreensão, a maneira de funcionamento e a assimilação da extensão do fazer teatral são diferentes em cada escola.

Estive no projeto Partilhas nas suas duas edições. Na primeira como estudante de graduação, dentro da equipe de execução do projeto, e, na segunda, como professora da escola básica, como inscrita e expectadora do projeto. Inspirava-me pensar que a escola pode ser um lugar que propicia liberdade nas suas formas de “produção”.

Na primeira fase do projeto, em que ainda estava na graduação, fui para dentro da escola como estagiária de dois professores de Teatro¹, para pesquisar e aprender com eles como promover as aulas de Teatro. Nos anos de 2016 e 2017, na nova versão da atividade, estava dentro da escola, já formada, como professora de Teatro. Essa continuidade do projeto fortaleceu-me enquanto artista-docente, pois constituiu um lugar de refúgio para refletir, com os colegas, sobre o que é ser professora de Teatro dentro de uma escola uberlandense.

Após a conclusão da licenciatura e bacharelado, formada e, finalmente, exercendo a profissão de professora de Teatro desde o primeiro semestre de 2016, e agora tendo refletido sobre a experiência de alguns professores de teatro de Uberlândia, busco nesse artigo articular o conteúdo das entrevistas, que fiz com os professores na minha pesquisa de mestrado, com a minha experiências enquanto professora, com o objetivo de estudar as potencialidades das aulas de Teatro dentro da escola básica. No bojo dessa empreitada, algumas questões se fizeram relevantes, e nesse artigo foco principalmente em duas: quais são as alternativas que esses professores encontram para fazer Teatro na escola? O que é ter Teatro na escola?

¹ Acompanhei, como estagiária, os professores MB e DC, nas suas respectivas escolas. Essa ação de estar na escola fazia parte da minha pesquisa de iniciação científica dentro do projeto *Partilhas*.

Essas entrevistas as quais me refiro foram feitas com professores de Teatro que participaram do Projeto Partilhas e/ou no Projeto Partilhas Extensão (Edital REDEUFU/DIREC/PROEX/UFU – Nº 90/2016) e, por meio de entrevistas semiestruturadas, tentei ouvi-los para buscar responder às questões que têm me assolado enquanto artista-docente na educação básica. Os cinco professores escolhidos são formados em Teatro e como pano de fundo para essa entrevista elegemos a reflexão sobre suas próprias práticas em sala de aula. Algumas falas dos professores entrevistados aparecerão ao longo do texto, recuadas e em itálico, fazendo também o delineamento da evolução desse trabalho.

2 Metodologia

Duarte (2002) compara a construção da pesquisa com o relato da longa viagem que um sujeito empreende ao vasculhar cenários já visitados. A autora complementa: “Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (p. 140).

A pesquisa foi construída com base na jornada de encontro com professores de Teatro, com a produção da escuta sobre trajetórias e vivências no contexto da escola. Assim, o método da pesquisa, como ela se estrutura e se organiza, serão apresentados e discutidos a seguir.

O termo método descende do grego – *metá*, pelo, através, *hodós* caminho e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre a teoria e a prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade cultural na qual os autores estão inseridos (KOUDELA; SANTANA, 2006, p. 63-64).

O método faz-se no construir, no caminhar da pesquisa e, no presente caso, na construção das entrevistas (quem são os entrevistados, formas de contato, porque foram escolhidos, local das entrevistas), na elaboração do roteiro de entrevista (identificação e questões reflexivas) e na análise das falas dos professores entrevistados. Há uma variedade de métodos a serem explorados, mas a escolha se dá através da escuta da especificidade dos sujeitos e/ou elementos a serem pesquisados.

No trabalho de mestrado, do qual o presente artigo se originou, foram entrevistados cinco professores de Teatro de escolas básicas, todos formados no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, participantes do projeto Partilhas (em pelo menos

alguma das duas edições citadas do projeto). É relevante citar que eu conhecia as referências teórico-práticas que sustentavam as propostas de trabalho e também um pouco do contexto institucional referente aos respectivos locais de trabalho dos professores que seriam entrevistados. Contudo, a intenção de entrevistá-los era poder saber detalhadamente como era o desenvolvimento das aulas nas escolas e quais eram as expectativas e desejos para o futuro das aulas de Teatro nas rotinas de trabalho nas respectivas instituições.

Um dos recortes para a escolha dos entrevistados contemplados nessa pesquisa foi a formação específica em Teatro. Por mais que outros professores possam trabalhar com atividades teatrais em outras áreas do conhecimento, baseio-me no princípio inicial do projeto Partilhas, que busca legitimar o Teatro como linguagem nas escolas em Uberlândia/MG.

Além disso, outro parâmetro definido na escolha dos entrevistados foi a lotação deles em diferentes escolas, mais especificamente, interessava-me as diferentes faixas etárias dos alunos que compõem a escola básica e as diferentes gestões (públicas ou filantrópicas) em que distintas condições de trabalho pudessem ser analisadas.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de contatos realizados via Facebook ou Whatsapp. De forma geral, todos foram solícitos, e o agendamento foi ágil. As entrevistas foram individuais, marcadas de acordo com a disponibilidade de cada um, e os locais de realização foram variados, respeitando a escolha dos participantes. Desse modo, foram escolhidos professores inseridos em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), em uma escola da rede municipal do Ensino Fundamental, em outra da rede estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), outro em uma escola federal de Ensino Infantil e Fundamental, e em uma ONG que trabalha com Ensino Infantil.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro dividido em três partes: a primeira parte formada por uma ficha de identificação com dados gerais do participante; a segunda, composta de questões a respeito do último ou atual campo de atuação; e a terceira, que envolveu um grupo de questões reflexivas.

A modalidade de entrevista foi escolhida com base nos escritos de Brandão (2002), ao argumentar que a entrevista demanda a atenção contínua do pesquisador aos objetivos traçados, “obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (p. 8).

Ainda nesse horizonte de argumentação, Poupart (2008) enfatiza o método qualitativo e os atores sociais na pesquisa:

O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda é hoje tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. (p. 216).

É interessante relatar que, apesar de haver um roteiro básico, a ordem das questões variou nas diferentes entrevistas com o intuito de respeitar o discurso próprio de cada entrevistado(a), ou seja, o fluxo da fala produzida por cada um deles. Todos os entrevistados eram conhecidos por mim; então, é relevante esclarecer que, nas entrevistas realizadas, no formato semiestruturado, alguns assuntos pressupunham diálogo e opiniões já discutidas em outras ocasiões, mas que, ainda assim, foram retomadas, buscando profundidade.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), desenrola-se a partir de uma estrutura básica, porém não rígida, permitindo ao entrevistador fazer adaptações e interferências à medida que as respostas são fornecidas pelos participantes, de modo que a entrevista possa se assemelhar a um diálogo.

O grupo que frequentava as atividades do Projeto Partilhas era formado por pessoas que se juntaram a partir de um interesse em comum: o Teatro na escola. A partir desse interesse, comecei a selecionar os professores, escolho características que gostaria de ressaltar no meu trabalho e, assim, elenco o grupo, realizo as entrevistas e, por fim, busco a análise e discussão acerca da atuação deles na escola como professores de Teatro e a respectiva participação no projeto Partilhas.

Cabe salientar, com a presunção de relevância, que os professores selecionados para esta pesquisa compartilham outras características além de frequentarem o fórum, pois são professores que contribuíram em outras ações do Partilhas, têm pesquisas sobre Teatro na escola (referenciando também seus próprios trabalhos na escola) e são professores formados em Teatro.

Entre tantos professores que frequentavam o Partilhas, além das características citadas anteriormente, faz-se relevante reafirmar que são professores com quem tive contato significativo durante o projeto de modo que pude conhecer o trabalho nas respectivas instituições de origem de cada um deles e, sobretudo, despertaram o meu interesse em compreender os desafios que os lugares onde eles trabalham lhes apresentavam.

3 Dados de entrevista

Nesta pesquisa, ouvi docentes que são pioneiros, são os primeiros a ocuparem a escola como professores de Teatro nas suas localidades. Com alguma ousadia, dúvida, muitas dificuldades e na luta por autonomia, estar nesse lugar é um desafio, pois exige desbravar, conhecer e delimitar um novo território.

Ser o primeiro dos “refugiados” é viver a dor e a delícia de desbravar, às vezes, com força, com coragem e com a condição transgressora da abertura, o estado instaurado. Por vezes, com astúcia de bancar as escolhas e práticas que ressignificam o lugar que outros, há muito tempo, já tinham delineado, “os colonizadores” de outros tempos.

Os professores desbravadores deparam-se com a rotina estabelecida pela escola, mas desenvolvem seus trabalhos pelas brechas, lacunas ou dimensões fractais², invisíveis à estrutura da escola, que se transforma em possibilidades e, muitas vezes, eles experimentam práticas que a escola desconhecia até a chegada deles e que eles desconheciam até a chegada à escola. Nesse movimento, campos e práticas que se estranham, aninham-se, confrontam-se e parecem enredar tensões fundamentais.

Uma das conquistas que todos os professores entrevistados sinalizaram foi a autonomia em relação ao conteúdo e à metodologia das suas aulas. Desse modo, ao retomar uma das perguntas norteadoras da pesquisa, “Quem define os conteúdos e a metodologia das aulas de Teatro?”, que tinha como interesse compreender se a direção da escola monitorava, de alguma forma, o conteúdo ministrado em sala de aula, fui surpreendida com respostas que apontavam os alunos como “peças” importantes para a definição de como as aulas se estruturavam e prosseguiam.

Se nós somos os primeiros professores de Teatro a adentrarmos as escolas de Uberlândia, os gestores dessas escolas também são os primeiros a receberem esses professores de Teatro na escola. Com as modificações, historicamente recentes, que a formação em Arte e suas linguagens específicas sofreram, há uma incompreensão por parte desses gestores, da forma, do como fazer para efetivar o que está escrito nos Parâmetros

² Expressão inspirada em como o autor de codinome Hakim Bey (2018) descreve que a T.A.Z se desdobra por meio das dimensões fractais invisíveis à cartografia do Controle, já que os mapas não conseguem estar no papel em uma escala de 1:1.

Curriculares Nacionais (PCNs)³ de Arte na escola. Essa falta de vivência e experiências teatrais dos demais sujeitos que compõem a escola proporciona autonomia para os professores de Teatro buscarem e ousarem não seguir uma “etiqueta” de conteúdos determinados para cada ano escolar.

Observo, tanto nas experiências que ouvia nos Fóruns quanto nas falas dos professores entrevistados, que o confronto é necessário no começo, na chegada desse professor de Teatro à escola, mas um confronto fértil, confronto no sentido de questionar o que está instituído. O Teatro na escola perpassa, muitas vezes, por experiências que se constituem em TAZ (Zonas Autônomas Temporárias), que o historiador e escritor Hakim Bey (1991) assim define:

uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se re-fazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la. (p. 17).

Muitas vezes, é difícil explicar para pessoas que não têm experiência com o componente curricular como vai acontecer o Teatro na escola, porque a experiência Teatral se faz na ação e, frequentemente, é autoexplicativa. Assim, consigo vislumbrar um paralelo com a explicação do autor sobre a TAZ.

Apesar de sua força sintetizadora para o meu próprio pensamento, não pretendo, no entanto, que a TAZ seja percebida como algo mais do que um ensaio (‘uma tentativa’), uma sugestão, quase que uma fantasia poética. Apesar do ocasional excesso de entusiasmo da minha linguagem, não estou tentando construir dogmas políticos. Na verdade, deliberadamente procurei não definir o que é a TAZ - circundo o assunto, lançando alguns fochos exploratórios. No final, a TAZ é quase auto-explicativa. Se o termo entrasse em uso seria compreendido sem dificuldades... compreendido em ação. (BEY, 1991, p. 13).

Como não há uma cartilha sobre o que se deve fazer (nem é o que queremos!) nem muitos exemplos presenciados por esses professores em Uberlândia, a práxis de consolidar a teoria na prática é o que tem acontecido no fazer Teatro na escola. A maioria dos professores

³Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCNs, p. 13, 1997).

entrevistados relatou que, a partir do que leu e estudou acerca do que é Teatro, elaborou a metodologia das aulas e “testou” para ver se o que estava nos livros “dava certo”, como aponta o relato do Professor RA.

O que é Teatro na educação infantil? Como faz teatro com crianças dessa idade? (...) Aí eu fazia especialização em educação infantil para entender sobre o desenvolvimento que era algo que me interessava na época, então na medida que eu lia coisas na especialização, eu testava aquilo em sala de aula, falava será que é isso mesmo? Será que esse teórico que falava que criança de um ano a dois age dessa forma, será que ele tem razão? Então eu tive essa oportunidade, de ler coisas a respeito e de ver a prática se aquilo funcionava ou não. (Professor RA.).

Como o professor RA. disse, a compreensão sobre o que significa o Teatro na escola em Uberlândia está sendo calcada por nós, visto que essa é a geração formada em Teatro que começa a ocupar o cargo de professor de Artes nas escolas da cidade de maneira mais contundente e numerosa. Ser o primeiro contratado, concursado, escolhido, chamado, designado implica em desbravar, sendo preciso descobrir como estabelecer comunicação com as pessoas que já estão há algum tempo naquele lugar. Essa maneira de comunicação delinea como serão viabilizadas e sustentadas as parcerias e inserções futuras.

Nessa perspectiva, ser refugiado engloba entender que é necessário tempo para conquistar espaço na nova terra e firmar morada. É preciso ter paciência e, principalmente, escuta, para articular o conhecimento adquirido na universidade com a realidade com a qual o professor se depara no território/contexto escolar.

Ah, o que eu quero falar acho que também faz parte de uma estrutura que eu vivo aqui, eu estou aqui desde 2010 e assim, um professor de teatro ele precisa estar na mesma escola por um período para que as coisas aconteçam. Eu passei uns bons bocados no início; de falar assim: Não vai rolar. De repente começou a rolar, de repente a escola inteira compra a ideia de que – ah eu quero fazer aula de teatro – ou não quero, quero ir para as artes visuais, mas sabe porquê que não quer, e aí demora, é a construção de uma cultura. (Professor GG).

Diante dessa fala do professor GG, ressalto que é através de um processo que leva tempo que o professor de Teatro começa a encontrar seus caminhos para conquistar espaço na escola, espaço físico, afetivo e espaço no tempo, no calendário escolar. O ofício do professor, principalmente de Teatro, por ser o primeiro, vai sendo consolidado na escola.

É processo, não é do dia pra noite que as pessoas vão compreender, essas estruturas de poder, elas armam e se desarmam e se rearmam inúmeras vezes, e aí, você tem que ir lutando. (Professor GG).

E, ao acreditar nesse processo elaborado graças ao trabalho árduo, na experiência de reinventar formas de levar o Teatro para a escola, a arte almeja conquistar o território e provocar novas experiências significativas, pois, como Bondía (2001) argumenta, é a vivência que nos toca, é a experiência que nos tomba. Ou ainda, com o propósito de produzir êxtase, como André (2007, p. 93) propõe no trecho a seguir.

Para que o ensino das artes seja um espaço de acesso aos modos operativos da arte com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da multiplicidade cultural. Para que isso aconteça é necessário que a arte conquiste um espaço no ambiente escolar onde a cena possa produzir esse êxtase.

A partir dessa compreensão do espaço da arte na escola, mais especificamente do Teatro, tenho o propósito de apresentar possibilidades singulares que o ensino do Teatro pode alcançar nesse contexto. Percebo, nas falas dos professores, o aspecto referente à responsabilidade que o professor de Teatro tem, enquanto pioneiro, de inserir o fazer teatral escolar, mas também é notório o reconhecimento da autonomia já conquistada nos contextos apresentados nas entrevistas.

O que ficou latente nas falas dos professores entrevistados foi que ainda é preciso buscar novos formatos de aula de Teatro nas escolas que possibilitem uma escuta mais ampla dos alunos. O desafio dos professores está em construir espaços que acessem melhor os alunos, para que assim possam acolhê-los e propiciar o diálogo artístico, que não se basta apenas com falas, mas que envolve a interação entre corpos. Os professores querem poder orientar o desenvolvimento das aulas de Teatro de forma mais inclusiva e acreditam que todos devem/podem ter voz no processo artístico.

Aqui, invoco o poeta Manoel de Barros (2003), no livro *Memórias Inventadas*, para fazer alusão ao que os professores contaram. O escritor professa “Tudo o que não invento é falso”. Os professores, todos eles, falaram sobre o desafio que envolve propor-se a ouvir, deixar cada vez mais o aluno participar do processo de aprendizagem. Reconheço que a atuação do artista-docente no processo de aprendizagem exige a busca por um equilíbrio entre propor ações para os alunos e deixar-se contaminar pela realidade deles e por seus

pensamentos, o que inclui sempre estar atento para ampliar o universo do aluno, questionando e problematizando a realidade.

Relembro Madalena Freire (1986) quando relata sua experiência com as crianças da Vila Helena.

Instrumentalizar o pensar, o ‘ler’, o ‘escrever’ como realidade é o desafio do professor. Sua ação pedagógica se dá na intervenção desafiadora, problematizante da realidade, juntamente com a criança. Intervenção pedagógica significa pra mim, aquela ação que questiona, problematiza, proporcionando uma ampliação do universo simbólico da criança, ou uma reformulação de suas hipóteses, ou seja, a intervenção do professor é aquela que proporciona uma ‘discussão’ sobre o ‘texto’ (o desenho) da criança. (p. 89).

Talvez seja nessa busca pela composição entre as possibilidades que a escola oferece, o plano de aula do professor e o como os alunos reagem a essa proposta metodológica possa encontrar-se o ensinar e o aprender nas mais diferentes acepções do termo. Nas entrevistas, os professores reconheceram que, em alguns momentos, observar, reavaliar, reposicionar e assumir novas posturas foram movimentos cruciais para a mudança no vínculo com o grupo de alunos.

Teve uma aula que eu cheguei e eles estavam muito cansados, foi semana de prova e foi puxado e teve aula no sábado, e aí eles falaram que simplesmente eles não queriam ter aula. Eles queriam conversar. Eu falei: ‘você quer conversar?’ ‘Quero, a gente quer conversar professora’, eu falei: ‘sobre?’ E daí a gente falou sobre um monte de coisa, e aí a gente já partiu pro cômico e consegui fazer improvisação, foi bem legal. (Professora CC.) Espaçamento

E aí eu falei gente, peraí, eu dou aula dou aula dou aula, o tempo todo sou eu eu, eu; não! Deixa eu sair de cena um pouco pro outro entrar inclusive com as próprias ideias, e se mostrar frágil se preciso for, mas autêntico e não alguém que fica o tempo todo carregando presente na cola; deixá-los ensaiarem sozinhos sem a minha interferência direta, mas lógico que comigo no espaço dando uma olhadinha, que é isso às vezes é preciso que em algum grupo eu vá lá pra inclusive eu interferir, mas não só pela questão estética, mas pela própria organização enquanto grupo, aceitar o outro enquanto líder, essas pequenas coisas assim, sabe?! Acho que eles vão aprendendo mais. (Professor GG). Espaçamento

... do que se ficar em um ambiente super controlado. (eu)

Super controlado e diretivo né, aí façam isso, façam isso, façam isso, o tempo todo, por mais que as atividades sejam legais, eu comecei a tomar cuidado com isso porque eu vi que eu tava muito, arrumando a cena demais, sabe?! (Professor GG) Espaçamento.

Eu acho que o meu maior desafio é fazer justiça às particularidades das crianças, ao entendimento de cada um, eu acho que eu não consigo acompanhar os processos (...) Também eu não preciso ter ciência de tudo que cada um está descobrindo, mas eu gostaria de saber que está tendo significado ou não, ou não está. (Professora RL). Idem

Tanto na produção das metodologias de aulas, como nas buscas incessantes por identidade profissional, o que os professores têm considerado como desafio significativo é a reflexão contínua a respeito do próprio trabalho (mais até do que uma indignação com o sistema escolar). No bojo dessa reflexão, o aluno e a possibilidade criativa tomam dimensão especial.

Reconhecer-se no espelho é vital para formação da personalidade humana, quanto mais de sociedades. Isto é protagonismo. Muito dos desajustes sociais e violência que vivemos nas grandes cidades é resultado da impossibilidade por que passa a imensa maioria das pessoas em ter o direito de se ver e ser visto. (TURINO, 2010, p. 16).

Na citação acima, Célio Turino (2010) refere-se à importância da política cultural, de Pontos de Cultura, mas poderíamos transpor facilmente para os sujeitos que compõem a escola, principalmente a aula de Teatro. Tanto os alunos como os professores precisam se reconhecer como sujeitos importantes e fundamentais na construção e consolidação do projeto da escola.

Observo que a estratégia que os professores de Teatro têm erigido tem sido buscar refúgios e alternativas pelas brechas que a escola oferece. Essa busca pela reflexão acerca do trabalho na escola perpassa pela escuta do aluno. A escuta genuína implica fazer com que as aulas de Teatro conquistem espaço singular na rotina escolar para que os alunos possam expor ideias e questionamentos. Percebo nitidamente esse esforço dos professores quando insistem em dizer que o maior desafio hoje, no campo da escola, é criar um ambiente propício para ouvir os alunos e, a partir da escuta atenta, proporcionar uma experiência teatral que esteja também no campo de interesse deles.

4 Resultados

Professor RA tinha nessa escola a liberdade de não precisar estar em sala toda a semana, e quando estava era possível conversar com as professoras sobre uma flexibilização

de horários para que ele pudesse executar todo o planejamento feito para aquele dia. Mesmo com esse cenário que para muitos seria considerado interessante, o mesmo faz observações sobre a rotina e manifesta o desejo de estar mais presente no dia a dia da rotina escolar;

Professora RL pondera a respeito do número elevado de alunos por sala e conta que a média de 28 alunos é muito alta para que a aula de Teatro flua bem, especialmente na educação infantil; Ela sente que com menos alunos seria possível uma escuta maior da necessidade individual de cada um.

Professora CC salienta que os adolescentes reivindicam poder da escolha em alguns momentos do processo educacional deles, com o desejo de poder dar esse poder a eles ela fala da necessidade de ter menos turmas e mais tempo para que possa ouvir e fazer com que as vontades teatrais dos alunos aconteçam;

Professor GG tem a possibilidade de ter menos alunos em sala e também de ter uma sala específica para a prática teatral, nesse contexto relata sobre a tentativa de fazer aulas menos diretivas, de dar mais tempo para os alunos criarem sozinhos, mas, ao mesmo tempo, pontua que é necessário também apresentar algumas propostas da linguagem teatral que os alunos ainda não vivenciaram, para, assim, promover a produção artística que contemple tanto os seus próprios anseios como aqueles dos alunos;

Professor MB trabalha em uma escola localizado em um bairro mais afastado do centro da cidade, onde os estudantes normalmente moram no bairro. À partir dessa realidade ele fala sobre a importância de se integrar na comunidade, entender o contexto em que os alunos estão inseridos, para, assim, acessar e compreender os pontos de vista e delinear metodologias de discussão e intervenção condizentes em sala de aula.

5 Considerações finais

É importante dizer que a escuta necessária e tão almejada pelos professores entrevistados advém de um processo. É fundamental aprender a escutar, e, ao longo da pesquisa, observo que os professores contaram seus respectivos percursos e como progrediram/caminharam na busca por essa escuta mais sensível. Esse aprendizado é fruto de uma observação que leva tempo; é preciso entender o funcionamento da escola, a rotina dos alunos, para que esses professores achem espaços para manifestarem e proporem, apresentarem dispositivos disparadores para que a identificação entre a proposta artística e o interesse do aluno aconteça. Esse processo de identificação também é uma via de mão dupla,

é preciso que o professor também se identifique com a comunidade escolar em algum âmbito; tal como o Professor MB salienta que no processo dele de escolha, no começo da carreira, de qual escola ele ficaria como professor efetivo, foi muito importante se sentir bem e de alguma forma parte da comunidade escolar.

O processo da escuta do outro – aluno, professor, pai, mãe, funcionários da escola, diretores, supervisores e coordenadores – parece envolver uma dinâmica ainda mais complexa, qual seja, a escuta de si mesmo. Nessa empreitada, a condição de artista, ator, atriz, nos concede, talvez, a oportunidade inquietante de buscar, nas origens de formação, um sentido peculiar para a concepção de escuta que se revela, também, no campo da escola.

Feitas tais considerações, proponho que pensemos na escuta do “artista-aluno”. Invento/proponho esse termo para se fazer refletir e ampliar o conceito do binômio artista-docente. Essa proposta dá-se pela reflexão que se chamamos de artista-docente aquele que promove encontros criativos na escola e faz arte enquanto ministra aula, também podemos chamar artistas-alunos àqueles que se “jogam” na proposta da aula e se propõem a fazer parte e colaboram com essa criação coletiva que o artista-docente propõe, ou seja, os que também fazem arte enquanto vivenciam a escola.

Os alunos estão no espaço da escola para desenvolverem habilidades e, especificamente na aula de Teatro, são incentivadas as habilidades teatrais. Nós, professores, presenciamos o surgimento de várias potencialidades artísticas e procuramos maneiras de incentivar e contribuir para potencializar o processo criativo dos alunos. Contudo, é importante salientar que esse novo binômio, artista-aluno, inspirado no binômio artista-docente, não se restringe aos alunos que querem seguir uma formação em Teatro no ensino superior, mas serve aos alunos que entendem e conseguem enxergar o espaço da aula de Teatro para colaborarem, expondo suas questões e colocando-as em discussão de forma artística.

Parece necessário que haja mobilização, gestão e empoderamento do grupo escolar, que tem nos alunos força peculiar. Para que o professor de Teatro se integre, como professor GG ressalta, o desafio fundante se consolida na escuta dos alunos, a fim de compreender quais as representações que eles tecem a respeito da escola, para que, finalmente, seja possível acessar os elementos com os quais os alunos se identificam e, assim, terem interesse de reflexão acerca de algum assunto e de se exporem em “forma de Teatro”: cena, peça, instalação, *performance*, entre tantas outras.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, C. M. **O teatro pós-dramático na escola**. 205p. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2007.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leva, 2011.

BEY, H. **TAZ: Zonas Autônomas Temporárias**. Tradução Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Veneta, 2018.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, pp.20-28, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRASIL. **Selecionadas 178 instituições como exemplos de inovação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao> >. Acesso em: 1 de Abril de 2021.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. FREIRE, M.; MELLO, S. L. Relatos da (Con) vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa São Paulo**. n. 56, p.82-105, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. RJ: Paz e Terra, 2000.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: CARREIRA, A.; CABRAL, B.; RAMOS, L.F.; FARIAS, S. C. (Org.). **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. 1ed. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Ltda., 2006, v. 1, p. 63-76.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TURINO, C. **Ponto de Cultura – O Brasil de Baixo para Cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.