



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
LICENCIATURA EM TEATRO

UZIEL SANTOS MARINHO

TEATRO ALÉM DAS CORTINAS:

Revirando rastros de vida na constituição do ser/estar
professor

Jequié

2016

UZIEL SANTOS MARINHO

TEATRO ALÉM DAS CORTINAS:

Revirando rastros de vida na constituição do ser/estar
professor

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em
Licenciatura em Teatro, do Colegiado do Curso de Teatro, da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito
para obtenção do grau de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Msc. Thiago Santos de Assis

Jequié

2016

Marinho, Uziel Santos.

M291 Teatro além das cortinas: revirando rastros de vida na constituição do ser/estar professor/Uziel Santos Marinho.- Jequié, UESB, 2016.
64 f: il.; 30cm. (Anexos)

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Teatro)-
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016. Orientador:
Profº. Msc. Thiago Santos de Assis.

1. Teatro na educação 2. Teatro e formação docente -
Experiência 4. Teatro e formação docente – Histórias de vida 5.
Teatro, educação e formação docente – Ser professor I.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título.

CDD – 792.01



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

Monografia apresentada à disciplina TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Aprovada em: ____ de ____ de 2016.

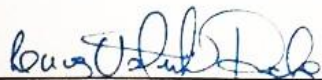
BANCA EXAMINADORA



Thiago Santos de Assis
Mestre em Dança pelo PPGDança - UFBA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - DCHL



Carla Meira Pires Carvalho
Doutora em Educação pelo PPGE- UFBA
Universidade Estadual da Bahia – Departamento de Educação



Lucas Valentim Rocha
Mestre em Dança pelo PPGDança - UFBA
Escola de Dança da UFBA

Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo que me permitiram chegar até aqui.
À Celeste, mãe querida, à Olívia vó incondicional, aos meus irmãos. À Bell e
Regina, minhas grandes amigas da vida

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais....

Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo dou toda honra, glória e louvor, porque se cheguei até aqui não foi graças as minhas forças, mas a base espiritual que a trindade Santa me proporcionou; base que foi crucial para o fechamento deste ciclo.

À minha mãe Celeste Santos que com dificuldade em cuidar de onze filhos conseguiu me encaminhar para uma educação que desencadeou isto aqui. Ela me amou, zelou e mostrou o caminho da verdade e da vida em Cristo Jesus.

À minha vizinha Olívia Rosa que foi minha protetora em tempos difíceis e que juntamente com minha mãe buscou me educar e mostrar o melhor que a vida tem, mesmo com todas as dificuldades.

À meu pai Agostinho Marinho que mesmo não estando presente em minha vida torceu pelo meu sucesso. A meu padrasto Josival que chegou no momento certo de nossas vidas.

As minhas mães de consideração: Deu Melo e Dona Maria (*in memoriam*) e a figura de pai que encontrei em Edmundo Melo.

Aos meus irmãos: Rute Marinho, Gabriel Marinho, Esdras Bomfim, Joabe Bomfim, Matheus Almeida, Tailo Almeida, Diego Almeida, Cleonice Silva, Natália Santos, Kleber Santos que mediante as dificuldades que enfrentamos no início da vida sempre achamos apoio um no outro.

À toda minha família de uma forma geral, em especial a Mariana Rosa.

Aos meus irmãos emprestados: Jesner de Melo, Ailez Moreira e Jessica Melo. Como também a prima emprestada Gisele Nascimento e a cunhada Aelma Nascimento.

Aos meus antigos amigos que na caminhada rumo à realização do sonho mostraram-se cúmplices: Bell Souza, Regina Damasceno, Ezequiel Vieira, Jerônimo Luiz (Gege), Jerusa Silva, Tailana Souza, Celma Souza, Hilma

Souza, Janiele Santana, Daniela Sousa, Iasmim Campos, Lucilma Silva e Paula Moreira, minha cunhada.

Aos novos amigos e irmãos na fé: Denise Santos, Willian Oliveira, Nailla Oliveira, Flaviane Oliveira, Sara Marques, Evanilson, Matheus Rocha, José Carlos Soares, Bianca Silva, Arlei Pinheiro, Jailson e Jeferson Santos que estiveram intercedendo e orando por mim.

Ao coletivo Híbrido e Gazle que estiveram na torcida e intercessão.

Aos professores das séries iniciais, em especial a professora Rita de Cássia, Hélia Santana, Sônia Ferreira, Dorival Júnior e Zé dias.

À Marliene Moreira que desde o início demonstrou ser minha parceira e colaboradora para continuar no curso.

À Ana Paula Damasceno que além de amiga, colega e parceira se demonstrou intercessora fiel, especialmente na grande ajuda que me levou novamente aos braços do grande EU SOU.

À Eva Machado e sua família que durante anos estiveram orando por mim, suportando minhas queixas e a falta de esperança. De fato eles foram um presente de Deus na minha vida, principalmente na finalização do Curso.

A Luciano Britto, Lannah Serafim, Kelly Cristina, Juliana Machado, Diego Santana e Leia Porto que foram meus grandes amigos de travessuras artísticas no Curso, na cidade, em casa, na vida.

A Céia Correia que me ensinou coisas simples da vida, que me ouviu, me entendeu, ajudou no Curso, em casa, no PIBID, na vida.

Aos colegas de Curso em especial: Leiliane Ribeiro, Nitynha Pereira, Bonyto Art., Nalva Almeida, Ines Leal, Cinara de Abreu e Eliana Silva.

Aos meus professores do Curso de Teatro que somaram na minha formação, em especial a Carla Meira Pires de Carvalho por ter acreditado em mim; por ter depositado a confiança que não merecia. Principalmente por ter profetizado que queria mim ver cursando doutorado, isto para mim foi o bastante para acreditar e então ir em busca.

Aos meus alunos dos Estágios e os Jovens e Adultos do Alíria Argolo, como também os professores e a escola de um modo geral.

As minhas eternas supervisoras do PIBID: Maria José Andrade e Nei Lopes que foram grande suporte para mim na educação.

Ao meu querido orientador, amigo, professor, influência, inspiração, Thiago Assis, que mediante as minhas limitações trabalhou em cima delas de modo que o trabalho saísse. A este ser, agradeço eternamente pela paciência, pelo cuidado, pelo amor e pelas dicas pra vida. Agradeço a Deus por ter colocado este ser genial, inteligente, cheio de vida, de experiência e de conteúdos para vida e para o campo acadêmico. Que Deus o abençoe, o guarde e multiplique as boas qualidades de um professor e de pessoa nesta vida.

Claro não posso esquecer de agradecer ao professor Lucas Valetim pela gentileza de aceitar ser minha banca. Obrigado pela confiança. Louvo ao Senhor por ter colocado você neste momento tão especial da minha formação. Aos meus Pastores Senny Gomes e Renato Telles e toda a Assembleia dos Justos que ajudaram em intercessão e oração para romper as represálias espirituais.

À UESB pela oportunidade e ao PRAE que ajudou na permanência do curso, em especial a Isabel (Bel) que abraçou minha causa ao longo da graduação.

Mais uma vez agradeço ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo. A eles dou toda honra, toda glória e toda exaltação.

À todos que atuaram direta e indiretamente na realização deste sonho meu muito obrigado.

Eu, que ando sempre na direção oposta, e

acredito que a verdade se encontra no avesso
das coisas, quero falar sobre o contrário: a
alegria de ser professor, pois o sofrimento de se
ser um professor é semelhante ao sofrimento
das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele
se esquece, pela alegria de dar à luz um filho.

Rubem Alves (1994, p. 6)

RESUMO

Este trabalho de natureza qualitativa e tipologia autobiográfica está inter cruzado no meu processo de escolarização permeado entre as séries iniciais, na graduação e nas experiências no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência e nos Estágios Supervisionados II¹ e III². Nessa perspectiva vou trazendo apontamentos de como as minhas competências pessoais desenvolvidas anteriormente ajudaram na exteriorização do meu ser professor dentro do Curso de Licenciatura em Teatro. E para isto busco respaldo em autores que trabalham no viés da formação do professor atrelado a história de vida, como também, abordo novas descobertas que fiz sobre a Arte quando cheguei à graduação. Além disso, introduzo a importância do Teatro para Educação e os autores que dão suporte para sua pedagogia na sala de aula.

Palavras- Chave: Experiência, teatro, formação docente, histórias de vida, ser professor.

¹ Estágio Supervisionado II Com Encenação: Prática de Montagem na Educação Básica.

² Estágio Supervisionado III: Prática Artístico Pedagógica na Educação Básica.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Registros pessoais de infância.	18
IMAGEM 2	Registros Pessoais. Evento artístico na educação. 2009	21
IMAGEM 3	Registros pessoais. Ensino Médio. 2010.	23
IMAGEM 4	Imerso no Curso e em aula. 2012.	33
IMAGEM 5	Encontro com Subprojeto Teatro-EJA	38
IMAGEM 6	Cortejo na Escola	40
IMAGEM 7	Ensaio da Cena Lavadeiras	44
IMAGEM 8	Regência no 1º Ano na disciplina de Artes	46
IMAGEM 9	Intervenção do Estágio II	49
IMAGEM 10	Oficina de Teatro no Estágio II	50
IMAGEM 11	Encerramento do Estágio III	51
IMAGEM 12	Figura 1. Professor. Uziel. 2016	52

SUMÁRIO

1.0.	REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS: PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA....	13
2.0.	PERCORRENDO RASTROS DE VIDA: O SER PROFESSOR NA PESSOA ENTRELACADO AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	16
2.1.	NO COMPASSO DO SER PROFESSOR: DESENVOLVIMENTO DAS MINHAS COMPETÊNCIAS.....	17
2.2.	O SER PROFESSOR ENTRELACADO NAS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	22
3.0.	NOVOS SABERES SOBRE A PEDAGOGIA DO TEATRO PARA EDUCAÇÃO.....	28
3.1.	APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O FAZER TEATRAL NO BRASIL E AS NOÇÕES BASES DE SUA PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO.....	30
4.0.	A EXPERIÊNCIA SOU EU: REFLEXÕES DAS VIVÊNCIAS DA SALA DE AULA NA CONSTITUIÇÃO DO MEU SER/ESTAR PROFESSOR.....	38
4.1.	ENTRE OS SABERES DO EJA AOS ESTÁGIOS II E III: NOVAS EXPERIÊNCIAS QUE REAFIRMARAM O MEU SER/ESTAR PROFESSOR.....	46
5.0.	ENQUANTO NÃO CHEGA O FIM PERMITO-ME FORMAR: APONTAMENTOS FINAIS DE UMA PROFISSÃO QUE NUNCA DEIXA DE SER CONSTITUÍDA.....	53
6.0.	REFERÊNCIAS.....	57
7.0.	ANEXOS.....	60

1.0. REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS: PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Nesta fase do Trabalho de Conclusão de Curso foi pertinente utilizar a metodologia autobiográfica pelo amplo espaço fornecido para tratar as minhas experiências pessoais incutidas ao ambiente educacional no meu processo de escolarização, de maneira que pudesse exteriorizar e legitimar no espaço acadêmico a minha história de vida, pensando-a como um dos componentes que me levaram a ser/estar pessoa-professor. Por esta tipologia de pesquisa, este trabalho apresenta problematizações oriundas das experiências em que estive imerso. Sem dúvida, essa articulação entre a história de vida, as narrativas pessoais e as percepções da experiência geram um conhecimento complexo.

Permito de acordo com a abertura que a metodologia me possibilitou, deixar registrado um percurso de vida que começa com um sonho de ser artista no meu processo inicial de escolarização e que desencadeia para estar em um Curso de “Artes-Cênicas”. Este, se desenvolve na constituição do meu ser professor, nas experiências com o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID e os Estágios Supervisionados II e III e que já me possibilita obter a primeira formação deste professor e que abri margem para buscar no processo contínuo novos saberes que vão somando para minha profissão. Nesta perspectiva, Sylvie Fortin (2009, p. 83) sem discutir a autobiografia, mas tratando de uma tipologia de pesquisa muito semelhante – auto-etnografia, diz que:

Nós vemos como esta postura epistemológica pode ser conveniente a um grande número de praticantes pesquisadores que garantem sua unidade investigando sua própria prática artística. A auto-etnografia (próxima da autobiografia, dos relatórios sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si.

Nesta conjuntura inicial percebi que este campo que se aproxima da autobiografia, não se trata apenas do esgotamento dos saberes experienciais

de vida por si só, mas, a relação que estes saberes fazem entre o eu e o outro, objetivando uma compreensão de um todo, do contexto cultural que está/estava inserido.

Segundo António Nóvoa e Finger Ferraroti (2010), a autobiografia surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX primeiramente como alternativa sociológica ao positivismo. Em 1920 foi aplicada pela primeira vez como forma sistemática por sociólogos americanos na Escola de Chicago e que demonstrou fragmentação no seu âmbito epistemológico. Nem por isso foi impedida de ser utilizada de forma autônoma por estudiosos que a utilizavam para tratar suas narrativas de vida, Ferraroti (2010), buscou reivindicar a autonomia do método biográfico, tentando qualificá-la como campo científico suficiente para estabelecer uma pesquisa legítima nos espaços formativos.

Recentemente este método tem sido buscado entre os acadêmicos das áreas artísticas, áreas das Ciências Humanas e entre outros, objetivando tratar as suas próprias narrativas como materiais legítimos para a formação enquanto pessoa-professor-artista. E na sua própria conjuntura, a autobiografia estabelece dois pontos fundamentais para o desempenho das pesquisas: os materiais primários e secundários como abordam Héllen Thaís Dos Santos e Gilza Maria Zauhy Garms (2014, p, 4097):

Os materiais utilizados podem ser de dois tipos: os materiais primários, isto é, as narrativas (auto)/biográficos recolhidos por um pesquisador por meio de entrevistas, e os materiais biográficos secundários, ou materiais de toda espécie, tais como correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc. O método tradicional sempre deu preferência aos materiais biográficos secundários por apresentarem maior objetividade [...].

Na pesquisa, utilizo de materiais primários e secundários entrelaçados entre os diários de bordos, os relatórios dos estágios, as fotografias dos processos, as entrevistas e depoimentos dos alunos que estiveram na construção do meu ser-estar professor.

Por isto, a reflexão que pretende desenvolver, toma a autobiografia como suporte de análise do processo formacional, extrapolando-o à medida em que essa história de vida se coloca como anteparo para a construção de outras tantas histórias. Este trabalho se insere no rol das discussões sobre formação

de professores que tomam a indissociabilidade entre a profissão do magistério e a vida social em suas mais amplas dimensões.

Desenvolvo, em três capítulos, reflexões sobre a minha construção de saberes nos quais estive inserido e que possibilitaram a constituição do meu ser/estar professor. Nas divisões de cada capítulo vou desenhando, através dos percursos de vida na educação, como meu ser professor, foi sendo desenvolvido/desenvolvendo a partir das experiências de vida e como o processo de escolarização me deu suporte quando me vi diante do Curso de Licenciatura em Teatro.

No capítulo primeiro trago apontamentos iniciais da minha vida na educação e da minha primeira formação. No segundo evidencio novas descobertas que se baseiam no modo como passei a entender a arte, desdobrando para refletir o Ensino do Teatro com sua própria pedagogia para educação. No terceiro, como licenciando no Curso de Teatro da UESB, abordo vivências dos espaços que estive inserido desenvolvendo as competências do meu ser/estar professor colocadas na contemporaneidade. Estes espaços foram o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e os Estágios Supervisionados II³ e III⁴.

³ Estágio Supervisionado II Com Encenação: Prática de Montagem na Educação Básica

⁴ Estágio Supervisionado III: Prática Artístico Pedagógica na Educação Básica.

2.0. PERCORRENDO RASTROS DE VIDA: O SER PROFESSOR NA PESSOA ENTRELAÇADO AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

“A esperança é o sonho do homem acordado.”
(ARISTÓTELES)

A esperança, que é o sonho do homem acordado, sempre foi o transporte pelo qual me impulsionei a viver em meio aos “nãos”, as certezas de ir mais longe, de refletir mais profundamente acerca da vida, da formação, de responder ao município de Aiquara-Ba⁵ que sim, é possível mediante a realidade não favorável, mudar sua própria história – ter um destino diferente dos que não conseguiram ir à busca de seus sonhos. Eu vim, busquei, cheguei/chegando, conquistei/conquistando, desenvolvi competências, nunca projetadas, mas que hoje afirmam em mim a presença de um professor que se constituiu do emaranhado de relações externas a mim, mas que hoje são intrínsecas ao meu modo de estar no mundo.

Garoto pobre, negro, filho de pais semianalfabetos, morador de uma cidade pequena do interior da Bahia, eu reúno todas as condições para me vitimizar e aceitar viver à margem das minhas próprias possibilidades. Portanto, pela esperança que é o sonho do homem acordado tomei a decisão de arrumar as “trouxas” e partir para outra cidade (cidade amante leal do sol), a Jequié-Ba, rumo à experimentação daquilo que me movia e move enquanto sujeito: o tão esperado Curso de “Artes Cênicas”⁶.

Autores que estudam a formação de professores, Nóvoa (2010), Tardif (2001), Ghautier (2006), Pereira (1996, 2001a, 2001 b, 2013), Midlej (2009a, 2013) Powaczuck e Bolzan (2008) são categóricos ao afirmar que grande parte dos saberes que constituem os professores tem origem nas memórias como discentes, uma vez que antes de serem professores eles foram estudantes. A esse respeito, Tardif (2001, p. 13) aponta que:

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos[...], antes mesmo de começarem a trabalhar[...] Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos

⁵Cidade que passei minha infância, adolescência e metade da juventude.

⁶No período de ingresso à faculdade, os cursos (dança e teatro) estavam juntos.

anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo.

Segundo Powaczuk e Bolzan, (2009, p. 8774) “é possível dizer que uma parte importante da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida, ocorrendo através de um processo seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes ao serem (re)significados atualizados e reutilizados na prática do seu ofício”. Concordo com os autores que a experiência na escola como discente serve como uma importante referência na formação de professores. Por esta razão é que me proponho neste capítulo a vasculhar a minha trajetória de vida com foco no meu processo de escolarização. Desejo, assim, reconhecer como as ocorrências de um tempo passado podem ser relidas no presente, anunciando desdobramentos futuros.

2.1. NO COMPASSO DO SER PROFESSOR: DESENVOLVIMENTO DAS MINHAS COMPETÊNCIAS

O meu desenvolvimento na educação, imerso nas séries iniciais, teve algumas complicações mediante fatores familiares que repercutiram na educação. O que destaco primordialmente é a base familiar que não esteve ativa em todo o processo de formação inicial. O contato com meus pais foi muito superficial e, neste sentido, possibilitou que houvesse atraso na assimilação do conteúdo exposto em sala pelos professores.

Neumar Gianotti Fonseca (1999, p. 2) com relação a isto vem dizer que “[...] Os pais, principalmente, podem, de diversas maneiras, favorecer ou prejudicar o processo de aprendizagem de seus filhos.” Concordo com o autor e reverbero que a relação afetiva dos pais com a criança gera um espaço para que ela comece a dilatar seu cognitivo, de modo que irá abrir os caminhos para aprendizagem. E quando vierem os novos conceitos, saberes mais complexos, a criança conseguirá se relacionar com mais disposição intelectual. Para ser mais preciso Fonseca (1999, p. 9) ainda diz:

“A evolução normal das funções egóicas (atenção, memória, pensamento, juízo, percepção, linguagem, motricidade, afetividade) dependem das condições externas, mais especificamente da relação mãe-bebê, uma vez que uma comunicação especial se estabelece nessa relação desde os primeiros momentos da vida do bebê.”

Ou seja, para que a criança tenha um processo de ensino-aprendizagem saudável, neste caso no percurso de escolarização, é necessário que os pais se atentem para fazer seu trabalho enquanto mediador dos primeiros conteúdos de mundo que a criança precisa obter.



Figura 2. Registros pessoais de infância.

Esse é um dos fatores que trago para esclarecer a minha fragilidade no meu processo de escolarização. E em consonância a esta questão, pensando a escola como espaço de tornar os sujeitos propensos a aprender, esperava que este ambiente pudesse resolver todos os meus problemas, que a família não estava conseguindo resolver; esperava que a educação, além de ensinar a ler e a escrever, pudesse me formar enquanto pessoa da mesma maneira.

Porém, a escola é um ambiente que dá suporte aos aprendizados que a criança adquire dentro de casa, extrapolando-os, indo além deles mesmo ao agregar novos fatos, conceitos, procedimentos e atitudes. A educação

completa de uma pessoa se dá na união dos múltiplos espaços: em casa, na escola, na rua e outros lugares. Todos, não um, devem entender que são partes importantes no desenvolvimento educacional do sujeito. Justamente isto o que afirma as Leis de Diretrizes e Bases Nacionais-LDB (1996, p. 1) no artigo segundo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Do contrário, pensar que a escola é o local que deve assumir todo o papel na educação da criança é afirmar que é obrigação da sociedade torná-lo um cidadão, eximindo quaisquer outros atores e contextos educativos de sua função primaz de colaborar no desenvolvimento humano. Antes de tudo, a família, como foi dito, é a responsável por introduzir na criança a base para que, na educação, receba os outros materiais que vão formá-lo enquanto sujeito para o meio social.

Todas estas questões iniciais foram abordadas para explanar o nível de importância que a escola teve na minha vida diante de uma conjuntura familiar pouco propícia para fazer arborescer aprendizagens. A reflexão de todo este contexto me leva a perceber como essas problematizações me nortearam, mesmo com dificuldades, a encontrar no meu processo de escolarização a base para me constituir pessoa, cidadão e posteriormente professor.

O que recorto de imediato desta questão é a relação que fui construindo com alguns professores que souberam respeitar e ajudar na minha adaptação com a escola. O espaço da sala de aula para mim não ficou apenas entre o sentar, escrever, tirar dúvida e ao soar o sino ir embora. Houve um entrelaçamento entre os saberes profissionais e pessoais, de maneira que, ao mesmo tempo em que os professores aplicavam o conteúdo didático, também cuidavam, dando atenção e afeto.

O que estava acontecendo nesta relação construída com os professores foi o que Paulo Freire (1996, p. 24, 25) designou como: “[...] Ensinar exige bom senso [...] exige respeito à autonomia do ser do educando”. Por este viés é entendível que devo enquanto professor reconhecer que lidar com o sujeito,

inacabado, é respeitar suas questões sociológicas, psicológicas e pessoais, de modo a atender o seu tempo peculiar de assimilação das aprendizagens como o meu tempo foi respeitado.

Aflorar a autonomia e liberdade do aluno é propor que ele se doe aos poucos, antes, entendendo seu limite. O professor, por também estar no campo do inacabado, irá acompanhar o aluno, com avaliações que o permitam ver como sujeito importante naquele ambiente. A mais, Freire (1996, p. 25) complementa esta ideia dizendo:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Nesta abordagem, reflito de como seria ruim, neste processo inicial de ensino, se os meus professores usassem a frase “ponha em seu lugar⁷”, que impossibilitasse uma aproximação que facilitasse o aprendizado. Se ouvisse estas palavras, os poucos vínculos e o encantamento gerado da sala de aula, poderiam ser perdidos. Por isto que se faz importante o respeito à identidade do aluno, sua dignidade, seu contexto de vida, de maneira que, a base não recebida da família, possa ser suprida com a liberdade que os professores, conscientemente, geram em sala. Liberdade que transfere para o aluno, antes de tudo, conhecimento humano, afeto, carinho, atenção, respeito e clareza de que a sua história, boa ou ruim, pode ser ajustada dentro da educação.

Na educação, no espaço onde recebi, além do aprendizado formal, minha história de vida tomou rumos jamais imaginados, graças ao convívio com professores, alunos e escola. E ao me inserir nas práticas desenvolvidas pelo ensino da “Educação Artística⁸”, um afloramento foi gerado, de maneira que fortaleceu a ideia que já tinha formado sobre escola ser um espaço do acolhimento e em outras instâncias, abriram caminhos para que interesses peculiares surgissem.

Garoto que não conseguia dizer uma palavra em sala, passou a ter interesse de querer atuar; interesse de querer dançar, interesse de me envolver no universo artístico, interesse de estar na frente do público e interesse de

⁷ (Freire, 1996, p. 25).

⁸ Segundo Leis de Diretrizes e Bases Nacionais de 1971, este ensino, se configura na educação como complemento as outras disciplinas.

contar história – mesmo com dificuldade na oralidade. O espaço artístico possibilitou-me a crescer nas minhas dificuldades; crescer nas fragilidades; me ver como um ser humano inacabado (que precisava se desenvolver em outros espaços formativos/artísticos) e que a todo instante estava se formando enquanto pessoa, enquanto aluno, enquanto sujeito inerente da sociedade.



Figura 3. Registros Pessoais. Evento artístico na educação. 2009.

De fato o universo da Arte foi o que delimitou o meu interesse de estar envolvido entre pessoas, de conversar, de ouvir as suas histórias de vida. E através da Arte questões psicológicas iam sendo tratadas sem perceber: os medos, ansiedade, traumas familiares iam se desfazendo só pelo fato de falar, de ouvir, de aprender espontaneamente. E mesmo as práticas da “Educação Artística” não terem sido satisfatórias na abordagem de todas as modalidades artísticas – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música – pude construir relação de “mundinho criado” e posteriormente levou-me a desenvolver competências bem pessoais que serviram no meu relacionamento com o meio social, inclusive com a minha família.

2.2. O SER PROFESSOR ENTRELAÇADO NAS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS.

As experiências, ainda no espaço de escolarização do aluno, como foi na minha, podem desenvolver a profissão do professor, se este for o desejo do aluno. Já que o campo que está inserido o leva a se assemelhar com o modo de aplicar as práticas, observar a postura dos professores, do como eles dominam a teoria/prática e quais os meios que usam para tornar a aula atrativa. Quando reflito nesta questão, me reporto a uma situação que a Professora Doutora Carla Meira Pires de Carvalho⁹ (2013) disse em sala: “aprendi a ser professora e a dar aula, observando os meus professores em sala, analisando o lado positivo e negativo da sua postura.” No meu caso, este período, mesmo inconsciente, possibilitou pesquisar, observar e acumular referenciais do professorado que futuramente poderiam ser revisadas. .

Posso dizer que a base do meu ser/estar professor foi construída (vai continuar se construindo) dentro da educação, constituindo minha personalidade, meu caráter, minhas percepções de mundo, no trato com o outro e do como deveria portar-me na escolha da minha profissão futura. Tardif (2002, p. 265) coloca que:

[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Dialogo com o autor evidenciando que os acúmulos de vida, neste caso as experiências na educação, serviram/servirão de bases para me nortear nas questões da escola, principalmente os dilemas incutidos neste espaço. Sobre formação ao longo da vida, de modo a acumular conhecimentos, Marcos Vilela Pereira e Miriam Pires Corrêa de Lacerda (2010, p. 377, 378) dizem:

Formação ao longo da vida, entendida como um trabalho de criação que conjuga experiência e conhecimento pressupõe a conquista da autonomia do sujeito. Nessa ótica, compete à sociedade a tarefa de favorecer condições para que cada um, comprometido com o seu próprio projeto de auto formação, alcance o melhor de si.

⁹ Autorizado pela Docente para citar esta informação.

Acredito que a fundamentação central ligada à formação do professor é quando dentro dos espaços formativos das Licenciaturas aproveitam as experiências que o aluno acumulou em sua primeira formação, no processo de escolarização. Nesta conjuntura, a “professoralidade” pode girar em torno do acúmulo experiencial nas séries bases da educação, mas que em outras instâncias podem ser desenvolvidas nos cursos de licenciaturas. O que se estima aqui é a junção entre a experiência educacional mais o espaço de formação. E que, acredito, geram o construir do sujeito professor ligado aos saberes técnicos da formação condensado ao material que o passou, transformou, a experiência.



Figura 4. Registros pessoais. Ensino Médio. 2010.

Eu precisei, antes de chegar ao Curso de Licenciatura em Teatro, passar por diversas questões no espaço educacional para compreender como é gerenciado as questões oriundas deste universo todo. E toda esta bagagem fomentou ainda mais o desejo de formar-me professor e continuar me formando, logo que já estava registrado em minha bagagem de vida características desta profissão – vontade de contar histórias; aplicar soluções; espírito de liderar; afetividade implicada ao modo de lidar com o outro – bastando apenas aprimorar e desenvolver competências que ainda não possuía, sobretudo as mais relativas a apropriação dos saberes conceituais, de

natureza eminentemente teórica. E este item só foi acordado justamente no meu processo contínuo de formação, assim como existem outras que só serão trabalhadas após o término da graduação, imerso em uma pós-graduação, mestrado, doutorado, entendendo que a minha construção formativa nunca se finda. Há muito a se conhecer, buscar, compreender e aplicar. Neste viés Pereira e Lacerda (2010, p. 387) abordam o seguinte:

Noutras palavras, trata-se de perceber a formação como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de auto-formação e de auto- superação.

Pensando nesta abordagem, o inacabado que se vincula a minha história de vida é reconhecer todo meu processo de escolarização, como componente importante para minha profissão; me inserir em novos contextos formativos e sempre buscar aprimoramento de mim e do meu ser professor, ou seja, formação continuada. Passar por novas vivências, conhecer culturas distintas e pessoas de todos os tipos, pressupõem acumular novos saberes a serem utilizados em sala. A ideia que se deve fortalecer aqui não é apenas de acúmulo de formação. Reverbero também, como importância, me inserir nas experiências humanas. Nóvoa (1991, p. 13) fortalece esta ideia quando diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Não são os pontos formativos que irão tornar o professor melhor, mas uma reflexão da sua própria experiência de vida para com a profissão. Acredito que quando o autor aborda que é preciso investir na pessoa, é juntar sua história de vida para servir de suporte as amplas questões que surgem ao longo do trabalho. E sem as raízes experienciais pode ser difícil contornar as divergências que surgem na profissão. Tardif (2000, p. 17) vem somar nesta abordagem quando diz:

Ao invés de se centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos (por exemplo, em psicologia infantil, nas teorias da aprendizagem),

a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações.

Pensar de acordo com a abordagem do autor é assumir que assim como estive em um processo de autodescobrimento das minhas competências, devo permitir que o aluno também siga este mesmo viés. Deste modo, acredita-se, coloca o aluno em um universo que perceba a sua vida (história) como componente importante para sua própria construção educacional. Ao meu eu professor estima-se que cada vez mais tenha domínio com as questões humanas “[...] porque os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. ” (TARDIF, 2000, p.17). Neste caso, o meu professorado deve fazer uma reflexão da minha própria história de vida na educação e perceber como fui (como estou fazendo neste trabalho) se construindo para usar deste material em meus futuros alunos. Nóvoa, (1991, p. 15) ainda salienta algo importante a respeito da reflexão do sujeito em sua própria história de vida:

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão.

O grande marco da construção do meu professorado foi entender que minha identidade profissional teve vínculos na minha própria história de vida, em meu processo inicial de formação. Do modo que passei a refletir na minha história de vida como aluno, com a minha construção de saberes, do espaço educacional e que estive amadurecendo o meu ser/estar professor.

Vejo-me professor, com características, com competências humanas desenvolvidas, com um corpo inacabado, em busca de aprimoramento e buscando sempre me desenvolver em novas experiências, para quando estiver em outro ângulo em sala (como professor e não aluno) possibilitar que outras histórias sejam construídas, evidenciando as experiências como uma das

bases para formar. Do mesmo ponto de vista que Dominicé (1990, pp. 149, 150) aborda:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

Estabeleço vínculo com o pensamento do autor evidenciando a necessidade de haver certo reconhecimento ao campo da experiência (campo que se torna útil para formação de qualquer área profissional). Esta ferramenta pode permitir que os professores vivenciem determinadas práticas antes mesmos de vivenciarem na sala de aula. É a forma mais eficaz destes profissionais, em processo de formação, perceberem como adequam as questões oriundas do espaço educacional, entendendo a relação coletiva, fazendo um diagnóstico das suas abordagens em sala, e então terem experimentado a prática docente antes se tornarem efetivos. Por isso, devolver para a experiência o título de ser um meio para se aprender, é reconhecer que os apontamentos de vida, as histórias, os contos e as vivências dos professores e alunos, são conteúdos que também podem implicar na formação.

Do mesmo modo que se faz importante dar destaque para a pessoa que há no professor, no “[...] reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (NÓVOA, 1991, p. 17).

E de igual, o professor possibilitará que a história de vida do educando poderá também ser útil para ser trabalhada em sala. E com esta abertura muitos problemas serão ajustados: aluno conseguirá doar-se nas aulas, será levado a formar seu universo do saber e, consciente, começará a resolver os problemas em sala – a autonomia será paulatinamente conquistada. Por isso, sem sombra de dúvida, perceber a pessoa no professor, é dar espaço para as histórias de vida dos sujeitos – as vivências – e com elas caminhos serão abertos para que haja aprendizagens mútuas. Tanto o aluno quanto o professor, independente do contexto formativo que venham se inserir, sempre

estarão inacabados; haverá sempre algo a ser desvendado por ambas as partes. Portanto, para que os objetivos da sala de aula sejam voltados, principalmente, às questões humanas, entendendo que todos precisam ser levados como parte importante para formação.

3.0. NOVOS SABERES SOBRE A PEDAGOGIA DO TEATRO PARA EDUCAÇÃO.

No meu processo de escolarização, tendo em vista a disciplina de Arte, o modo como a concebia era de que se tratava apenas como suporte para os dias festivos na escola. A partir do momento que comecei a me colocar no lugar de pesquisador dentro da graduação, do Curso de Teatro, fui entendendo que a Arte se vinculava a uma dimensão epistemológica de saberes ligados a formação do aluno em sala. Ou seja, não tratava apenas em tornar divertida, mas, como também levar o educando a desenvolver questões psicológicas.

Era inerente à disciplina História usar da Arte para fazer atividade sobre o dia do Índio; Português usar da Arte para criar atividades sobre a semana da arte moderna. E outras que usavam desta área para aplicar atividades que deveriam ser de práxis do Ensino Artístico. Não estou querendo enfatizar a ideia de que não pode fazer, é importante a relação das disciplinas, mas o Ensino Artístico é que deveria ser guia destes trabalhos, já que para isto foi inserido na educação. Por estas questões Arte, dos desenhos geométricos à recepcionista de eventos esportivos, foi tudo, menos Arte. Justamente o que vem dizer Duarte Júnior (1991, p.80):

[...] Na escola oficial a arte sempre entrou pela porta dos fundos e, ainda assim, de maneira disfarçada. Teve ela de se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras etc. Tudo, menos arte.

E avançando nas novas descobertas percebi que a Arte já possuía, desde o período que estive em sala, leis que iam contra a ideia que foi construída da Arte ser objeto de lazer, logo que ela possui dimensão para formar o aluno, desenvolvendo as aptidões dos sentidos, a criticidade e a construção do seu corpo no meio social. Um exemplo de que as leis respaldavam a Arte na educação, são os preceitos das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais, de 1996, que já estavam institucionalizadas de modo a deixar claro como a arte deveria ser desenvolvida no espaço educacional.

A LDB também traz alguns pontos do que em sala deveriam ser desenvolvidos no aluno. Nesta conjuntura, compreendi que a Arte pode desenvolver todas as questões vigentes na formação do aluno: dilatar a liberdade do aprender; do ensinar; do pesquisar; do divulgar a cultura e do abrir o pensamento, gerando saber. Saber este que dá autonomia para o aluno em seu processo de ensino. Estas noções que compreendi das leis da LDB em se vinculam também as disposições que os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte de 1998 vêm abordar, criando noções bases de como esta área deveria ser aplicada na educação. Destas disposições o documento vem dizer,

Na caracterização da área, considerou-se a arte em suas dimensões de criação, apreciação, comunicação, constituindo-se em um espaço de reflexão e diálogo, e possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais. (BRASIL, 1998, p.15).

Esta disposição inicial, que dialoga com o apontamento da LDB, vem esclarecer que a ideia central da Arte na educação, especificamente no Ensino Fundamental, é de desenvolver a questão humana do aluno de modo que ele se insira nas amplas culturas brasileiras, amadurecendo seu eu-pessoa, visando sua autonomia para saber resolver os problemas da vida-educação, aprendendo a se relacionar com o meio e etc. Deste modo, compreendo que no processo de ensino que estive envolvido, não foi aplicada a arte como ela deveria ter sido aplicada. O fator que agregou a isto foi à trajetória da Arte na educação brasileira, que vem desde a primeira LDB de 1961 procurando estabilidade nos currículos educacionais. Por isto, Duarte Júnior vem dizer que ela esteve disfarçada na educação por anos a fio, justamente porque estava faltando um desenho mais rebuscado que pudesse separar as quatro modalidades – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, de modo que fossem tratadas em suas especificidades. E este desenho começa a ser refletido quando se pensa a formação dos professores de Arte para além de uma configuração polidocente, e o próprio campo da Arte vai mostrando que percebe a autonomia das linguagens artísticas como área de conhecimento. Não estava dando certo um professor dar conta de quatro modalidades cheias de problematizações – particulares de conhecimentos. Fundeada pela LDB os PCNS surgem trazendo perspectivas de abordagem do Ensino do Teatro,

Dança, Artes-visuais e Música, porém, cada uma em seu contexto epistemológico.

Pensando agora neste novo panorama, inserido ao espaço formativo, abordo dois pontos importantes na perspectiva de Flávio Desgranges (2011), José Simões de Almeida Filho (2013), Arão Paranaguá Santana (2002), Ana Mae Barbosa (1978), Leis de Diretrizes e Bases (1996), PCNS/Arte (1998), Ingrid Dormien Koudela (2006), Linete Oliveira de Souza e Andreza Dalla Bernadino (2011), Viola Spolin (2003). E permito-me trazer apontamentos sobre a pedagogia da disciplina de Teatro para ser aplicada na educação.

3.1. APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O FAZER TEATRAL NO BRASIL E AS NOÇÕES BASES DE SUA PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO.

O teatro no Brasil, como meio pedagógico, surgiu desde o período colonial quando os padres jesuítas vieram catequisar os primeiros povos brasileiros – usando da ferramenta teatral como estratégia para dar suporte ao desenvolvimento da leitura e do saber contar. Este ensino perdurou até a chegada do Marquês de Pombal que perseguiu e expulsou os jesuítas. Só que, segundo Santana (2002, p. 248):

[...] o sistema de ensino pouco foi alterado, continuando a educação dos ricos a cargo dos colégios e universidades europeus e a dos pobres relegada a um modelo pedagógico pautado na iniciação à escrita e aprendizado das quatro operações.

Sem as abordagens metodológicas dos jesuítas nas escolas, por um lado, o Teatro foi sendo escasso na educação, porém, em outro, não deixou de ser desenvolvido, estando presente no dia a dia da comunidade da qual já o compreendia. Para fortalecer esta ideia inicial vem dizer Almeida Filho (2013, p.47):

A escola no Brasil se estabelece a partir da chegada dos jesuítas e da colonização portuguesa. Neste contexto, observamos a coincidência histórica entre a criação da escola no Brasil e a inserção do ensino de teatro, como atividade curricular na Educação Básica. Os jesuítas, responsáveis pela organização inicial da escola no Brasil, trouxeram consigo o método pedagógico no qual o teatro, de modo institucionalizado, era utilizado como estratégia no processo formativo dos alunos.

Com esta nova descoberta surgiu-se a seguinte indagação: se o Teatro vem sendo desenvolvido desde o início da história brasileira, por que hoje não está enquadrado como disciplina curricular na educação ainda? E, refletindo na ruptura que Marquês Pombal gerou ao modelo de ensino que abordava o Teatro na educação pelos jesuítas, foi que compreendi que o seu ensino não se vingou como disciplina curricular na escola. Neste mesmo viés, vem abordar Ana Mae Barbosa (1978, p.22):

[...] o Marquês de Pombal (responsável pela perseguição aos jesuítas) planejou e fez executar uma reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica.

Esta renovação metodológica não condicionou o Teatro como área que poderia formar o aluno em sala. A única coisa que poderia fazer era apenas dar suporte nas datas comemorativas e em eventos na educação. E foi assim, por muito tempo, até que se viu a necessidade de romper com estes princípios instituídos por Pombal.

E com o passar dos anos, com a revolução social nas questões filosóficas e culturais, principalmente porque estava recebendo influências exteriores, um novo rumo para o Teatro vai se caracterizando, especificamente quando surge o movimento Escola Nova, a partir de 1920, que vem enfatizar a ideia do Teatro ser usado como forma educativa e não de suporte na educação. E com isto um novo olhar surge colocando esta área como fundamento formativo do ser humano na educação. E mesmo de forma frágil, surge às primeiras práticas de Teatro-educação, como vem dizer Arão Santana (2002, p. 248) “[...] As primeiras práticas de teatro-educação surgiram junto às escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, disseminando-se aos poucos em colégios experimentais, escolas de magistério etc.”

E isto ganha força quando em 1961 o Ensino das Artes entra na escola oficialmente promulgada na lei 4.024/61, promovendo o ensino da Arte dramática utilizando da abordagem do Teatro nas aulas. Porém em plena ditadura militar, com o golpe de 1964, o teatro é visto como desnecessário e então se afasta novamente do seu lugar de ensino.

Foi em 1996, na consolidação da LDB no capítulo II, Seção I, do parágrafo 2º que “[...] O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Ainda na conjuntura de que as modalidades entrelaçadas na Arte ainda não teriam um fim que se esperava, de serem aplicadas individualmente na educação, ficou no ar a ideia de esta que essa questão poderia ser aprofundada, o que aconteceu dois anos depois da atuação deste documento. Quando em 1998 surgem os preceitos dos PCNS/ARTE, com suporte à constituição da LDB, estabelecem que as modalidades, Dança, Teatro, Artes Visuais e Música fossem trabalhados individualmente, uma vez que o próprio documento vem dizer que cada uma possui dimensões do conhecimento distinta. Paralelo a isto vem dizer os PCNS/ARTE (1998, p. 62):

A seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para os terceiro e quarto ciclos dependerão, obviamente, dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores e dos investimentos de cada município, estado ou região. A proposta que segue tem como referencial básico, portanto, os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos ciclos iniciais.

Com esta perspectiva, a área de Teatro deveria, portanto, organizar os conteúdos metodológicos específicos para aplicar na educação. Mas o Teatro tem sua própria metodologia pedagógica? Foi isso que busquei desvendar. E ao receber o fluxograma do Curso de Licenciatura em Teatro, no dia do ajuste de matrícula no colegiado, percebi que estudaria produção textual, pedagogia teatral e psicologia da educação, entre outras disciplinas que denotam a complexidade inerente aos processos educacionais em Teatro.



Figura 5. Imerso no Curso e em aula. 2012.

Bem, produção textual se faz necessário devido às produções textuais que iria fazer na graduação e nos trabalhos que irei fazer quando efetivado na escola; psicologia da educação seria o preparo para lidar com questões psicológicas do aluno; agora pedagogia do teatro, o que é isto?

Refletindo, e sendo influenciado nas aulas, compreendi que a pedagogia do Teatro é tudo aquilo que se faz importante para o processo da sala de aula, objetivando o desenvolvimento completo do aluno, por isso os conteúdos pedagógicos do Ensino de Teatro têm que estar subordinado ao objetivo da escola quando propõe nas unidades o que será trabalhado em sala. E inserido nesta nova descoberta entendi que o teatro possuía sua própria pedagogia do fazer teatral na educação e que garantia ao aluno a sondagem de seus sentimentos de modo a desenvolver o objetivo da escola.

Ao descobrir que existia uma pedagogia do ensino teatral para educação, o que restou foi verificar se os conteúdos metodológicos dialogavam com o que

foi imposto pelos documentos oficiais da educação. Por isto, aprofundi nos objetivos de um dos documentos oficiais, os PCNS, atentando para o que estava sendo pedido e o que o teatro possui para atender aos mesmos.

Dos objetivos, os PCNS vêm abordar que o ensino do Teatro deve levar o aluno à “[...] compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral. ” (1998, p. 91), como também inserir o aluno na “[...] Participação de todo o grupo nos exercícios e apresentações sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos, favorecendo o processo intergrupar e com outros grupos da escola ou da comunidade. ” (1998, p.92) dentre outros objetivos. Nestas perspectivas, compete ao Teatro, no desenvolvimento destas questões, com teoria e prática, utilizar jogos de improvisos e/ou jogos teatrais, como também fomentar os objetivos através da oralidade como o contar histórias¹⁰.

Como caminhos pedagógicos os jogos de improvisos podem ser usados para preparar o aluno, tornando-o mais desinibido, mais expressivo e etc. Possibilitando que o aluno comece a perceber e adequar seu corpo, compreendendo os seus pontos fracos e fortes para determinada área do trabalho. Nesta categoria o aluno pode perceber suas potencialidades e o professor irá intuir, do aluno imerso neste jogo, quais suas fragilidades para serem trabalhadas de modo a torná-lo sujeito integrante por completo do meio. Um dos jogos que pode ser usado é:

“[...] o *jogo de faz-de-conta*, em suas formas iniciais, é totalmente improvisado ao sabor da imaginação dramática da criança, o espetáculo teatral, embora também necessite da espontaneidade, da improvisação e da intuição, resulta de um processo de criação e construção intencional, exigindo domínio da linguagem específica que só se completa com a presença do público. ” (KOUDELA, 2006, p. 234).

Com os jogos teatrais para sala de aula¹¹, as dimensões a serem trabalhadas são diversas. Mas, reverberando ainda nos objetivos dos PCNS, com eles podem ser trabalhadas as questões de gênero, étnicas, políticas, religiosas, sociais (inclusive o *Teatro-Forúm* de Augusto Boal é indicado). Os

¹⁰ Trago apenas três para fundamentarem a ideia que estou abordando aqui. Mas existem outros métodos pedagógicos do teatro que podem ser utilizados na sala de aula.

¹¹ Viola Spolin é a mais recomendada.

jogos teatrais em sala ainda podem criar um ambiente em que o aluno desenvolva sua criticidade, interaja com o colega, comece a se perceber enquanto sujeito com múltiplas possibilidades.

E com o uso do contar histórias (pode desenvolver com o jogo *o que, quem e onde* de Viola Spolin) o aluno pode expressar e desenvolver aquilo que o inquieta enquanto sujeito através da oralidade – quando o professor consegue mediar à situação. Esta possibilidade do contar histórias, evidenciando a própria do sujeito, possibilita que o aluno entenda que a sua experiência é importante para o seu processo educacional.

O educador francês Philippe Meirieu (1992)¹² desenvolveu uma pesquisa com algumas crianças menos favorecidas, revelando que tais crianças conseguiam relatar outras histórias do que a delas mesmas. O não “[...] contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro. ” (DESGRANGES, 2011, p. 22). O pesquisador, Meirieu vem dizer ainda, segundo Desgranges, que ao analisar outras crianças que tiveram contato com o espaço teatral, o cinema e o ouvir histórias, demonstraram aceitação imediata das abordagens narrativas, de modo que conseguiram se colocar utilizando de si mesmas, das suas histórias, para narrarem um fato.

A investigação indica que, assim, que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se quem sabe, motivado a fazer história. (DESGRANGES, 2011, p.23).

Portanto o Teatro possui esta via para situar o aluno a se entender e projetar a sua vida. Principalmente para as escolas de contextos complexos, como a periferia, dos quais o aluno se sente inferior, em decorrência aos problemas familiares, culturais, políticos, sociais, pessoais e emocionais. Negligenciar a história de vida deste tipo de aluno é de uma vez por todas acabar com a última esperança que ele tinha de entender que a sua história de vida pode ser a matéria que o levaria a mudar o contexto em que ele está inserido. Logo que usar a linguagem do contar a sua história impulsiona o

¹² Reflexões retiradas do livro “Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo” (2011, p. 22, 23, 24) de Flávio Desgranges.

aluno a desprender-se dos medos, a expor seus traumas e ao prepará-lo para tentar se abrir para o mundo.

Os relatos de vida, das experiências do sujeito, configuram-se como caminhos para que o professor consiga se aproximar do aluno de modo a integrá-lo e mediá-lo ao aprendizado vindouro. E para confirmar todas estas ideias vêm dizer Souza e Bernadino (2011, p.237):

A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

A dimensão de conhecimento da pedagogia do Teatro é ampla e consegue trabalhar todas as vertentes que os PCNS/ARTE e outros documentos podem estabelecer. Portanto, o Ensino do Teatro pode ser utilizado para desenvolver práticas satisfatórias e lúdicas que trabalhem as questões humanas: sentimentos, a fisicalidade, a intelectualidade, criticidade e outros. Isto se atrela também a construção coletiva de um espetáculo, quando que através dele, o alunado, passa a buscar soluções para um bem comum. E nesta busca, ele aprende a respeitar o espaço do outro, a trabalhar no coletivo (com o trabalho compartilhado), a se relacionar com as diferenças de gêneros (todos os aspectos), das religiões, de etnias e outros, além de juntos mostrarem para a comunidade, que o assiste, que o espaço escolar ainda se configura como meio de integração e de aceitação das amplas culturas sociais. Mas, especificamente, o Teatro possui uma pedagogia que coloca o aluno na construção da sua história de vida, na busca por melhorias, revendo suas potencialidades e aflorando o humano.

Por outro lado, o objetivo do Teatro, em sua pedagogia, não é obrigatoriamente concluir um trabalho dramático espetaculoso. Por isto que Viola Spolin vem sugerir alguns pontos básicos que devem ser usados em sala: **foco, instrução e avaliação.**

Professor/instrutor, procure atentar para como ou quando você está desviando as questões de avaliação para respostas com expectativas – seu próprio ponto de vista. A avaliação verdadeira, que está baseada no problema (FOCO) a ser solucionado, elimina críticas e julgamento de valores e dissolve

a necessidade de o professor/jogador e/ou jogador/aluno dominar, controlar, fazer preleções e/ou *ensinamentos*. *Esta interação* e discussão objetiva entre jogadores e grupos de jogadores desenvolvem confiança mútua. Forma-se um grupo de parceiros e todos estão livres para assumir responsabilidades pela *parte do todo*, jogando (2003, p.33).

Faz-se importante utilizar estes três pontos em sala, uma vez que possibilitam que o aluno se desenvolva sem ser restringido, pois, independente do objeto final, o aluno produziu. O Teatro na educação se delimita muito mais no processo, do que no produto final. E no contexto da sala de aula, esta ideia tem mais valia, uma vez que o contexto das escolas brasileiras ainda não se adequa, digo espaço apropriado, para que exija objetivos como estes. Estima-se que o FOCO esteja no amadurecimento do aluno enquanto pessoa integrante do meio; a INSTRUÇÃO, mediação através da pedagogia do teatro-jogos; e a AVALIAÇÃO permita que sejam colocadas, por parte do aluno e do professor, as questões que fazem mutuamente os dois lados crescerem.

A pedagogia do Ensino do Teatro na educação, para todos os graus de vida do aluno, possui métodos que asseguram toda a sua formação no espaço educacional – desde as abordagens metodológicas de Peter Slade, com seus jogos para o desenvolvimento da criança, aos jogos dramáticos, de improvisos e jogos teatrais para sala de aula de Viola Spolin. Nestas questões problematizadas, o Teatro assume seu papel de conhecimento na educação.

4.0. A EXPERIÊNCIA SOU EU: REFLEXÕES DAS VIVÊNCIAS DA SALA DE AULA NA CONSTITUIÇÃO DO MEU SER/ESTAR PROFESSOR

“É no difícil que me encaixo¹⁵”

(UZIEL MARINHO)

No ano de 2012, o projeto PIBID, no subprojeto “Saberes Docentes e Interdisciplinares na EJA: Tempos de Vida, de Arte, e de Literatura”, coordenado neste período pela Professora Dr^a Carla Meira Pires de Carvalho¹⁶, se configurou para mim como um grande desafio. Estava entrando na graduação e por isso tinha pouca experiência sobre a prática docente. Mesmo assim, o ser artista, que já havia sido experimentado nas práticas no meu município, possibilitou que me inserisse na seleção e, consegui espaço para me lançar no contexto da sala de aula.

Como a “[...] experiência supõe que o acontecimento afeta a mim” (LARROSA, 2011) eu queria passar por aquilo, me envolver; me implicar e me *(trans)formar* no acontecimento chamado Ensino de Jovens e Adultos-EJA.



Figura 6. Encontro com Subprojeto Teatro-EJA. Foto. Uziel Marinho.

¹⁵Frase utilizada no dia da entrevista do PIBID quando perguntado como iria conciliar às dez horas semanais de atividades do projeto.

¹⁶Nos dias atuais o Subprojeto se configura como “Saberes Docentes e Disciplinar: Tempo de Vida, de Memória e de Teatro” Coordenado pelo Mestre Thiago Assis.

Entrei no Colégio Municipal Professora Alíria Argolo Pereira ciente de que não seria fácil e foi esta a primeira informação que a coordenadora nos passou respaldada com as suas vivências na educação, sobretudo na modalidade dos Jovens e Adultos. Teria que me debruçar para proporcionar em sala um ambiente em que os alunos refletissem na sua própria história de vida através da troca de vivências.

O Ensino do EJA se configura basicamente com pessoas¹⁷ que (maioria) tiveram que abrir mão dos estudos para trabalharem. E depois de uma vida, mais ou menos instabilizada, eles retornam para a escola tentando reconstruir o caminho que foi interrompido.

O medo e a ansiedade fizeram presentes no início do trabalho porém o que rompeu todos os tabus entre discentes da UESB e dos alunos foi a afetividade que houve no primeiro dia na escola. Sobre o uso desta ferramenta afetiva na educação Tágides Mello e Juliana de Alcântara Silveira Rubio (2013, p. 2) trazem apontamentos significativos:

A afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

O cortejo que organizamos permitiu que os alunos se achegassem, nos tocassem, rissem, nos abraçassem e entendessem, como eu entendi, que o teatro (assim como as outras áreas da arte) é um espaço do agregar todos, independente do seu contexto social, cultural, político, religioso, étnico e/ou de gênero.

¹⁷ São poucos os alunos de menos de 18 anos. A maioria são adultos e idosos.



Figura 7. Cortejo na Escola. Foto: Professora Dr.^a Carla Meira Pires de Carvalho.

De fato, a afetividade desenvolvida no primeiro contato com a escola, foi o que abriu caminhos para já em sala, com a postura de professor de Teatro, romper as represálias que os alunos possuíam. Represálias que não se vinculavam apenas aos pré-conceitos que eles tinham sobre a linguagem teatral; mas da sua própria condição de vida, de se sentirem inferiorizados com autoestima fragmentada. Negligenciados por uma inserção de vida banalizada, no sentido de que, sendo de bairro periférico, restringidos de terem um bom emprego, de entrarem e saírem em estabelecimentos sem as pessoas olharem com desprezo e de não receberem as oportunidades cabíveis para que estes sujeitos sentissem-se inerentes do meio social¹⁸.

A Professora Dr.^a Carla Meire Pires de Carvalho (2015) em sua tese, que trata sobre a Educação de Jovens e Adultos, enfatiza a ideia de que por longos anos, aos alunos da EJA foram negados o direito à voz. Um retiro de voz que caberia a escola, como entidade de formação, devolver a estes alunos.

Os alunos de EJA, geralmente, têm dificuldades de se expressar oralmente, de formular posicionamentos críticos, ou, simplesmente, fazer comentários sobre determinados conteúdos porque, durante muito tempo, foi negado a eles o direito à voz. Essa negação ocorreu de forma silenciosa, como

¹⁸ Estas reflexões vieram dos relatos dos alunos.

violência simbólica, constituindo-se concretamente como uma forma de opressão humana. (CARVALHO, 2015, p. 31)

Refletindo a partir da abordagem da autora, esta negação de voz influencia fatores que podem condicionar a evasão ou não dos alunos da EJA. Se ao voltar à escola, estas vozes forem renegadas, não tiverem fluidez para se desenvolver, recuperarem os sentidos de uma vida na educação, para que continuar perdendo tempo ouvindo aquilo que não os movem, que não os transformam e que não reaproveitam as suas vivências de vida para abrir caminhos para construir seus saberes?

No retorno à escola, os alunos da EJA, além de virem com indisposição para se apropriar de certos conteúdos com facilidade, por conciliar trabalho de durante o dia e estudo à noite, veem neste sentido a escola com outros olhos, não como um ambiente que nasce para formá-los e ter uma profissão mais viável – poucos possuem esta visão –, eles passam a frequentar a escola apenas para aprender a ler e escrever objetivando um trabalho na Ramarim¹⁹. E outros, e inserem-se na escola, esperando receber cuidados – alimentação, atenção, suporte psicológico e etc.

Desta questão, podemos supor que a escola, em maior ou menor participação – a depender de vários fatores, como gestão, corpo docente Plano Político Pedagógico – pode exercer papel crucial na manutenção desse cerceamento da fala e dos posicionamentos desses alunos, ou na sua coparticipação para a busca de uma maior autonomia e participação na sociedade em que estão inseridos. (CARVALHO, 2015, p. 30).

Poderia a escola negar isto para os alunos de EJA? Poderia eu, enquanto sujeito que também passei por processo de vida semelhante, negar que estes alunos encontrassem na escola a chance de receber o que fora dos seus muros não recebem? Nesta conjuntura, as partes individuais da escola, pensando como um todo deveriam abrir novas possibilidades para que estes alunos reencontrassem na educação as ferramentas, não apenas para ter formação para se inserir no mercado de trabalho, mas de ir além das suas limitações imposta pela vida. A educação no contexto da EJA, deveria devolver

¹⁹ Empresa que contrata mão de obra com formação básica.

a voz a estes alunos de maneira que viessem acreditar nas suas próprias histórias de vida como suporte de resgate das suas identidades sociais.

Através desta reflexão, percebi que deveria entrelaçar os relatos de vida destes sujeitos nos conteúdos programáticos do teatro. Esta ideia ganhou força, quando notei que a evasão aumentava, ao passo que as aulas se desenvolviam com um caráter mais teórico e até mesmo com as práticas que visavam os objetivos dos jogos para sala de aula. E a certeza de trabalhar a partir das histórias de vida veio de forma espontânea, quando perguntei aos alunos como tinha sido o seu dia.

A reação foi de borboletas saindo do casulo – foi notória a liberdade dos alunos, como se eles nunca tivessem compartilhado seus “materiais de vida” com ninguém. Eles colocavam emoção na fala, davam entonação à voz e faziam expressão no corpo ao ilustrarem os fatos. Como se tivéssemos em cena, mostrando um espetáculo sobre a vida cotidiana dentro da sala de aula. E por isso pensei: preciso trabalhar “em cima” disso; preciso buscar inspiração para que estes alunos se formem nas suas próprias histórias de vida, cotidiana ou as mais antigas. E com estes trabalhos, dos relatos de vida, os alunos cada vez mais foram doando-se. De forma que as suas impressões de vida com a escola foram aparecendo. Como no relato da Aluna A (2012):

[...] A escola para mim é um lugar que vejo as pessoas, coloco as conversas em dia porque a gente não consegue se ver durante o dia. A escola também se tornou para mim um lugar aonde me divirto, me alegro. Conto as horas para chegar na escola. Me sinto muito bem aqui. Vejo a escola como se fosse minha casa. Aqui na escola eu tenho atenção, eu merendo, me alegro. Em casa as coisas são muito difíceis. Fico abatida por causa do meu neto que está envolvido com coisas ruins. Até foi preso. Por isto eu venho para a escola. Aqui eu esqueço um pouco dos problemas de casa. O tempo passa e eu esqueço que estava com aquele problema. (ALUNA A, ANO)[sic]

Busquei unificar as metodologias do Teatro, os jogos para sala de aula, com as experiências do educando, criando assim, um ambiente em que todos pudessem se sentir como importantes na formação do outro. Nesta perspectiva, na relação das histórias de vida dos alunos em sala, Adriana Lima Monteiro e Ana Paula Monteiro de Moura (2012, p. 2) abordam um estudo que discute a importância do tornar as histórias de vida dos sujeitos como veículo central na construção da identidade dos alunos de EJA:

As histórias de vida constituem um valioso instrumento pedagógico e caminhos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que contribui para a compreensão de valorização das especificidades que compõem a identidade desses sujeitos.

A princípio, era apenas um jogo da oralidade, em que cada um ia relatava como foi o dia. O que não esperava, é que nesta transição toda, os alunos iam resgatando a sua identidade, recebendo a sua voz novamente e o meu modelo de professor na prática estava sendo experimentado. Modelo que se passa no ouvir histórias dos alunos e compartilhamento das minhas. Este compartilhamento, gerou, tanto nos alunos quanto em mim, saberes que nos levaram a construir a nossa bagagem de vida, na história na educação.

Em relação à troca de experiência, Nóvoa (1992, p. 14) diz o seguinte: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Neste ponto de vista trazido pelo autor, na prática da sala de aula fui percebendo que os meus saberes eram relevantes se conseguissem projetar nos alunos expectativas de que eles, mesmo sabendo que estava se relacionando com um professor, poderiam ficar seguros ao compartilhar suas histórias. Logo, elas também estavam me ensinando, me formando, me transpassando e gerando formação do meu ser pessoa e do ser professor.

Nesta brincadeira de contar histórias, de formar o (in)consciente, a minha experiência de ser professor estava em ativa. Aos poucos minha postura ia se ajustando. De imediato aparecia medo de levar um jogo teatral que não fizesse os alunos pensarem e se doarem; “frio na barriga” de não conseguir alcançá-los, já que eu tinha pouca bagagem teórica para me respaldar. Por conta da

pouca experiência de sala de aula. Neste vai e vem de incertezas pessoais, crescia dentro de mim, a vontade de romper as fragilidades que me paralisavam, que me tornavam raso.

Desta forma fui levado a pensar que os alunos precisam receber sempre o melhor – o melhor jogo, o melhor filme, a melhor conversa, o melhor abraço, a melhor atenção. E nisto tudo, quando dei por mim percebi que meu ser professor estava sendo constituído do intercruzamento das histórias dos sujeitos, das minhas fragilidades, do meu medo e da vontade de sempre querer o melhor para os alunos.

Estava me condicionando à postura de um professor que se dedica horas a fios para preparar uma aula teórico-prática, com jogos que permitissem a abertura dos alunos, que mexessem com sua autoestima fragmentada, que dessem a eles a oportunidade de se veem fazendo atividades que jamais pensariam em fazer. Os cuidados com os alunos da EJA excederam os limites estipulados por mim mesmo, que foi de suma importância para o desenvolvimento do meu ser professor.



Figura 8 Ensaio da Cena "Lavadeiras" (2013) EJA.²⁰

²⁰ Possuo autorização das alunas para usar as imagens neste trabalho.

Se de fato, a experiência é aquilo que me passa, e se de fato me *transforma*, poderia neste sentido, possibilitar também que ao mesmo tempo que estive acumulando os saberes do meu ser professor, os alunos construíram seu universo do conhecimento através de suas histórias. Nóvoa (1992, p. 13) chega a dizer o seguinte em relação a isto: “A história de vida é, atualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente.”

Nesta conjuntura, na construção das aulas, entrelacei os jogos (material técnico da área de teatro) para desenvolver nos alunos, através das suas histórias de vida – permitindo que a oralidade, a escrita, a projeção de si diante do público, até os alongamentos e aquecimentos de voz perpassassem na necessidade dos sujeitos, compreendendo que não poderia distanciar da realidade dos alunos em nenhum momento. O entendimento de tudo isso para mim foi de que se negasse suas histórias de vida, negaria sua existência como sujeitos inerentes da sociedade e que posteriormente, poderia interromper a construção da sua identidade. E neste viés Monteiro e Moura (2012, p. 2) abordam:

Portanto, considerar as histórias de vida dos sujeitos da EJA é indispensável para tornar o aprendizado significativo e próximo da realidade do aluno, pois negar as múltiplas identidades e experiências desses sujeitos seria excluí-los ainda mais do ambiente escolarizado.

Como estava no intercruzamento de saberes que estavam constituindo a postura do meu ser professor e conseqüentemente formando a identidade dos alunos de EJA, tornei-me também aluno neste processo, entendendo que precisava utilizar da minha identidade como sujeito/aluno que não sabia de tudo e que os alunos da EJA estavam a cada dia contribuindo para minha formação. E desta forma, o espaço da sala de aula ganhou rumos significativos. Os alunos mostraram-se abertos para todos os conteúdos da sala de aula, porque não existia a imagem concreta de um professor, mas de um sujeito que também se expõe a aprender e a encontrar estímulo da sala de aula para o meu ser professor.

4.1. ENTRE OS SABERES DA EJA AOS ESTÁGIOS II E III: NOVAS EXPERIÊNCIAS QUE REAFIRMARAM O MEU SER/ESTAR PROFESSOR.

De fato, é no difícil que eu me encaixo. Só que desta vez, o difícil mostrou-se amigável com minha inserção em outras experiências promovidas pelo Curso de Licenciatura em Teatro. Nos estágios supervisionados II²¹ e III²² na educação básica, outros dilemas foram surgindo, só que, a experiência com o PIBID, na EJA deu-me tranquilidade para buscar soluções para os problemas diários enfrentados pelo professor no exercício de sua docência.



Figura 9. Regência no 1º Ano na disciplina de Artes. 2015.1

Lembro, que o maior dos dilemas, foi me enquadrar em uma escola²³ modelo da cidade, buscando desenvolver em um espaço com influência da disciplina da “Educação Artística”, com pessoas que ainda não conheciam as características gerais do Teatro e tendo que deixar no ambiente a ideia desta arte que não se vincula como atividade de lazer.

Porém, os dilemas iniciais não conseguiram impossibilitar que eu mostrasse o outro lado da Arte, neste caso o Teatro. Uma vez que os alunos

²¹ Estágio Supervisionado II Com Encenação: Prática de Montagem na Educação Básica.

²² Estágio Supervisionado III: Prática Artístico Pedagógica na Educação Básica.

²³ Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães

havia inculcados no subconsciente uma ideia de arte bem retroativa, que se vinculava apenas à aplicação de técnica que não faz os sujeitos refletirem em seu corpo com as práticas. Como relata o Aluno B (2015):

“Eu não gosto de Artes, principalmente quando a professora coloca um estagiário na sala para dar esta disciplina; estagiário que faz as alunas dançarem contra vontade. Eu não gosto muito da matéria Artes porque os últimos professores só passavam textos para copiar e não explicavam e passavam trabalhos demais. Mas eu gosto da matéria Artes: como a música. Agora eu estou em um novo ano letivo e espero que as aulas sejam mais interessantes e que deem vontade de aprender”.

A partir do relato deste aluno, como dos outros que fizeram apontamentos sobre a aplicabilidade da arte em sala, tentando diagnosticar de fato de onde estava surgindo tanto repúdio. E foi nesta conjuntura que percebi como a professora se portava em sala e como a escola via os estagiários que já passaram pela experiência em que eu estava imerso. Busquei primeiramente desmistificar a ideia de que um professor não é igual ao outro, como o Ensino do Teatro não se configura igual pra todos. Ainda que sigamos os mesmos métodos e jogos, o resultado final será distinto para cada um. Isso depende muito de como o professor se relaciona com os materiais da área, com os sujeitos, com ele mesmo e com a escola.

Procurei trabalhar a unidade toda “em cima destes alunos” que mostraram negação ao Ensino do Teatro. E, mesmo eles mostrando a ideia de um teatro do entretenimento, permiti que uma noção de teatro feito por meio dos jogos pudesse levá-los a reflexão de uma arte que não se faz apenas na escrita em quadro. Uma das respostas a isto partiu do mesmo aluno B (2015), ao dizer:

“[...] nós fomos para sala de dança. Fiquei torcendo para não dançarmos. Mas assim como a última aula pratica fizemos o círculo “maluco” e logo em seguida andamos pela sala. Mais a diferença dessa aula para a outra é que

teve um jogo engraçado, (coelho na toca) [...] esse jogo foi o que tornou a aula divertida”.[sic]

Poderia privar estes alunos o desdobramento que a Arte estabelece na educação? Já que eram apenas estágios, poderia impedir que estes sujeitos conhecessem o lado epistemológico que está entrelaçado ao Teatro, a Dança, as Artes Visuais e a Música? No entanto, mesmo sabendo que ao término dos estágios os alunos iriam voltar às aulas de artes que os “[...] professores só passavam textos para copiar, não explicavam e passavam trabalhos demais”, dediquei a não olhar para isto, mas de plantar a semente do olhar teatral que a mim, foi negado também. Pensei no que não tive, e, que agora tendo, gostaria de compartilhar. Não poderia perder tempo; o momento foi aquele; a hora foi aquela, os alunos foram aqueles. Ou seja, não precisava de muito – de estar dentro da escola trabalhando como professor de Teatro para mostrar que este ensino não se vigora apenas ao escrever em quadros, de passar trabalhos, como não se vigora apenas em fazer peripécia para o público, mas perpassa no conjunto de saberes, inclusive de vida, que *(trans)forma* o sujeito, que molda pensamentos, que alimenta o subconsciente e que gera seres humanos propensos à sensibilidade.

“Bem com as duas aulas por semana que tive com Artes-Teatro aprendi muitas coisas boas e interessantes. Tive o privilégio de aprender que a verdadeira forma da Artes-Teatro, não envolve só quadros belos, bonitos e chamativos e sim envolve ter criatividade, sentimento, amor, emoção e dentre outros aspectos. Nas aulas práticas, que foram as melhores, foram muito divertidas e alegres. Tivemos alguns jogos, uma delas que não tive a chance de participar que foi a de interpretar um personagem. Eu achei bem interessante e também uma oportunidade de mostrar meu talento, pois me considero uma boa interprete. Foram aulas legais, divertidas, inesquecíveis. Se fosse de se repetir novamente, seria muito legal. Bem é isso aí. As aulas foram ótimas”.
(ALUNA C, 2014).

Entrei nestas experiências com olhares amarrados à experiência da EJA. Não queria criar outro modelo. Pretendi desenvolver nos alunos a necessidade de entender o Teatro como possibilidade também de trabalhar suas histórias de vida e a partir disto possibilitar que os mesmos construíssem seus saberes individuais. E, mesmo sabendo que seria difícil devido o conceito que eles tinham sobre educação, ambiente que iria levá-los para o vestibular, para o Enem e para o curso superior, eu me projetei a tentar, incutir nestes alunos a conscientização de dar credibilidade às coisas simples para se educar, para se formar. De pegar o pequeno, entrelaçar em outros pequenos e conseguir tirar conhecimento disto tudo.



Figura 10. Intervenção do Estágio II. Colégio Modelo. 2013.2

Da experiência com o Ensino da EJA, para estas novas experiências, utilizei da conscientização que desenvolvi de tentar ao máximo me colocar no lugar de “se formando” para possibilitar que os alunos se doassem nas atividades. De fato, esta ideia me ajudou também nestes novos contextos. Os alunos começaram a se envolver muito mais nas aulas que tinha um viés mais humanitário, do ponto de vista do não me colocar no lugar da figura importante por estar assumindo um papel de professor, mas como alguém que se desdobra a aprender no espaço que está.



Figura 11. Oficina de Teatro. Estágio II. Colégio Modelo. Ano de 2013.2

O tornar-me pessoa e o permitir que as competências humanas aflorassem nas abordagens de sala de aula, foram, o que de fato registrou meu papel como professor. A constituição da minha professoralidade se baseou e se baseia pelo viés de sempre se colocar no lugar de inacabado buscando deixar claro que os alunos fazem parte da minha formação e que a todo momento busco aprimorar, rever as competências para solucionar os problemas, as dificuldades e dilemas que irão surgir nesta profissão.

E, se tratando de dificuldades, dilemas e problemas, muitos surgiram ao longo do trajeto entre um contexto (EJA) e outros (Estágios). Foram pontos que ao invés de fazerem-me refletir se de fato iria continuar na profissão, levaram-me a buscar me resolver, pois entendi que os problemas surgem como alerta para que posicionamentos sejam tomados para tornar a profissão, a minha postura enquanto professor-pessoa, melhor.



Figura 12. Encerramento do Estágio III. Ano de 2014.2

Do intercruzamento de saberes que giraram entorno do meu ser professor e na conjuntura estabelecida pelas experiências com o PIBID, com o Estágio II e III, de fato estas vivências permitiram que fosse transformado. Somente no labor dos desafios da prática que o espaço da educação me proporcionou foi que pude observar quais competências, serviram para aplicar em sala, como eu já sei que outras irão surgir ao passo que busco muito mais neste início da minha formação como pessoa e como professor. Testei-me em sala, pude me ver em ação. Com maior rigor, neste processo todo meu ser/estar professor estava sendo reconhecido pelo espaço que irei me inserir, como também o espaço estava se familiarizando com o professor que se tornará imerso a ele.

As experiências foram muito além do que imaginava. Entrei, como quem não sabia de nada, e nesta transição toda, fui me ajustando, modelando, constituindo-me professor. Não foi apenas a minha vontade meramente dita, foi o suporte da educação, foram os saberes de vida dos sujeitos; foram as aulas na graduação e as influências em sala dos meus alunos. Formei, mas também fui formado. E como é bom, sem pedir, sem forçar, sem impor, sem nada, apenas fazer o trabalho e quando menos se espera ser chamado de professor.

Esta palavra moveu meus sentidos, e enfim eu pude entender, dei o primeiro passo da minha formação que nunca se finda.

5.0. ENQUANTO NÃO CHEGA O FIM PERMITO-ME FORMAR: APONTAMENTOS FINAIS DE UMA PROFISSÃO QUE NUNCA DEIXA DE SER CONSTITUÍDA.

Durante algum tempo, estive em um mar revolto, tentando de todas as maneiras me fazer parar. Desde o meu processo inicial de escolarização até as experiências como professor de Teatro, novas problematizações foram surgindo tentando diminuir as chances de me sentir alguém na vida, porque o mar não parava de lançar suas ondas sobre meu barquinho de papel.

Como um andarilho, “imerso na educação”, eu fui buscando repousar naquilo que mais me dava certeza de que iria ficar bem. Surgiu a Arte que me enquadrou no Teatro. Mas que ironia, menino que não conseguia dar uma palavra sem gaguejar passa a fazer Teatro, e ainda por cima Licenciatura? Sim! Ele se inseriu, ele doou-se na certeza que desta vez teria descanso sobre as ondas revoltas do mar.

Mesmo desajustado na área de Teatro, foi se revelando disposto a enfrentar o inimaginável e mostrar que o corpo dele tinha uma leitura, o corpo dele levava marcas de uma vida, o corpo dele deveria ser lido, conhecido pelo mundo. E nesta perspectiva, se desenvolveu. Mesmo com dificuldade em articular os trabalhos – ele se fez “retado” e cumpriu o que pedia o figurino. Do palco para educação ele se manteve firme, mesmo com as tempestades que surgiam para balançar seu barquinho, que agora já não percebo mais como de papel, mas, sim, madeira.

De algum jeito ele se inseriu em sala de aula, nem mesmo sabe como foi parar naquele lugar. Só que aquele espaço estava dando a chance de “[...] ser ou não ser, eis a questão” (William Shakespeare). Longe da terra firme decidiu continuar, vencer as ondas gigantes que queriam imergi-lo. Com cautela, usando seu lado artista, foi ganhando a confiança das ondas, o mar já não mais o pressionava. E ele, seguro de que poderia continuar, entendeu que passou a se relacionar com maestria com as ondas deste mar que se chama vida.

A minha formação perpassa neste universo, do barquinho que busca se aprimorar, lutando contra as ondas que vão surgir nos novos espaços da minha

formação e na educação, tentando impedir que o “barco alcance” a plenitude do saber, uma plenitude que só chega quando não mais estarei nesta terra; uma plenitude que nunca se esgota, que sempre terá algo novo a buscar na profissão que escolhi para minha vida; profissão que me torna inacabado como pessoa, como profissional, como tudo.

O entendimento que tenho de inacabado, é que por mais cheio que sou, em sala ou em qualquer espaço que se vincula ao meu ser professor, diante de uma turma de alunos cheia de histórias de vida, permito me esvaziar, tornar-me puro, sem quase nada na “bagagem”. Irei aprender o que ainda não aprendi. Vou ouvir saberes que nunca tive contato. Portanto permito ser inacabado para alterar-me, ter espaço para acumular novas experiências. Esta reflexão se atrela ao que Pereira (2010, p. 387) vem dizer:

Noutras palavras, trata-se de perceber a formação como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de auto-formação e de auto- superação.

Tornei-me experiência viva, eu sou a experiência, que se amarra a outras experiências vivas e que se inter-relacionam no processo de formação. As vivências na educação, as práticas no universo da graduação deram conta de constituir o meu ser professor que não está completo. Uma constituição que ganha forma a partir das histórias de vida dos sujeitos, da relação interpessoal, buscando ensinar e aprender, ouvir, falar e abordar o Teatro como área de conhecimento que possibilita que mais sujeitos possam se construir, possam revisitar suas “bagagens de vida” e terem suporte para formarem-se e continuar formando-se.

No meu caso entendo que a formação do professor só finaliza quando a vida não mais existe e mesmo assim as ideias de algum modo aqui permanecerão se transformando, se atualizando, se contrastando com outras existências, em outros espaços e tempos.

Com a experiência, o sujeito é levado a se ver, se encontrar, mas precisamente, se expor, como Larrosa vem dizer. Uma exposição que não vai denegri-lo, e sim, colocá-lo em um âmbito em que teste as competências que foram elaboradas e que agora precisam ser registradas com maior rigor em seu

corpo. Em suma, o sujeito precisa ser colocado à prova, testar suas potencialidades na prática, e a todo instante, se ver e permitir que através da experiência alguma coisa seja movida, transformada, sentida de modo que depois consiga passar ao outro. Neste sentido Jorge Larrosa (2011, p. 6, 7) diz o seguinte:

[...] Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de *volta Revista Reflexão* e porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena.

Este processo de passagem, do ir e vir, em amplos espaços da formação coloca o sujeito a conhecer (como me colocou) a definição de suas escolhas. Neste sentido, é que a experiência torna-se relevante, ao passo que coloca o sujeito diante de um leque de escolha: o sujeito se insere, se envolve, aplica suas competências acumuladas e vivência outras. A experiência, faz-se de suma importância, para que o sujeito se conheça – especificamente em sua formação profissional percebendo se há uma *trans-formação* de seus sentidos e se os saberes acumulados lhe condicionam ao meio.

Concordo com os autores citados neste trabalho quando dizem que a formação não se desvincula das histórias de vida do sujeito, assim como não busquei se desvincular das minhas para buscar me constituir (continuarei me constituindo) enquanto sujeito. Esta formação, estar ligeiramente ligada também às experiências que o sujeito faz na vida e que são utilizadas em momentos tão oportunos como este. Os apontamentos trazidos pelos autores, de fato estiveram ligados a experiência-prática que fiz no “chão da escola”, no contato com o meu objeto de trabalho, o ser professor.

Como o conhecimento é infinito, ou seja, nunca se esgota, procurarei retornar alguns aspectos, não discutidos nesta pesquisa, uma vez que minha busca pela formação das competências humanas que fundamentam o meu ser professor nunca se esgota, tornam-se mais consistentes. Revisitando as vivências da graduação na minha constituição, sem perder a beleza de sempre

me ver inacabado, entrelaçados as novas experiências nos espaços da escola, do meu corpo, da minha história de vida que não se esgota aqui neste ponto final.

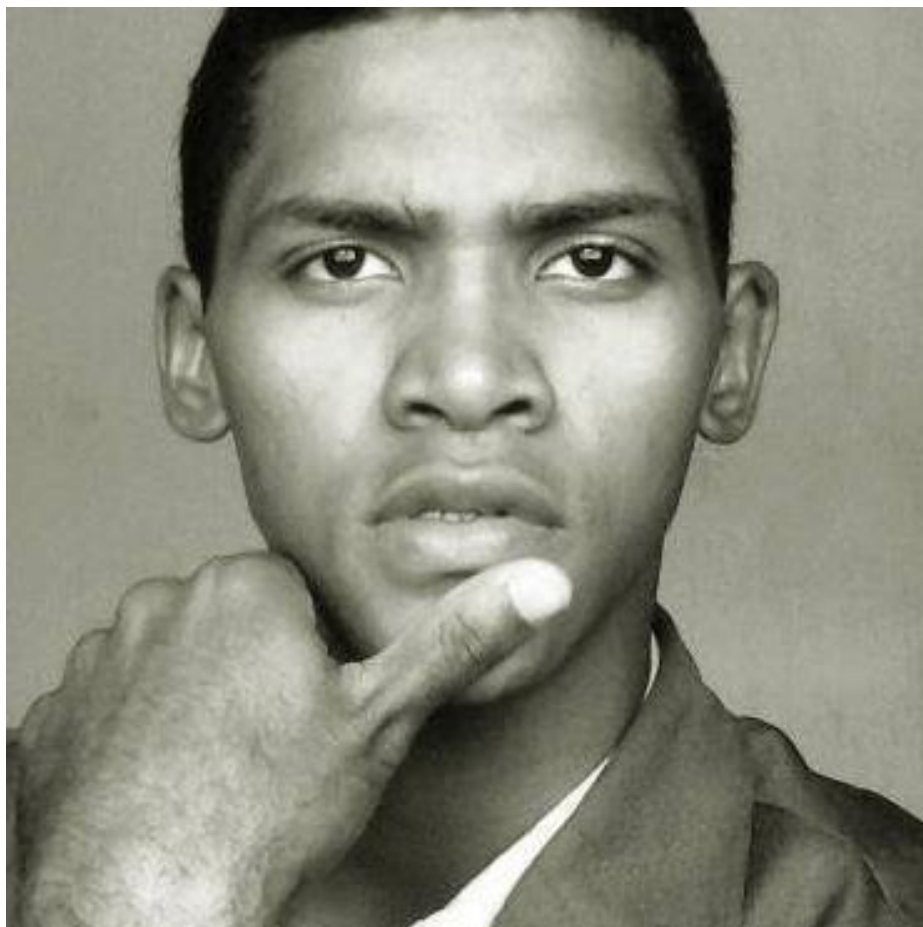


Figura 13. Professor, Uziel. 2016

6.0. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Simões de. **Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em Teatro**. UNICAMP. Belo Horizonte. 2013.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BERNARDINO E SOUZA, Andreza Dalla, Linete Oliveira de. **Contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 235-249. UNICAMP. São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Caminhos trilhados em versos [recurso eletrônico]: teatro, cordel e educação de jovens e adultos** / Carla Meira Pires de Carvalho. – 2015. 1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec : Edições Mandacaru, 2010. (Pedagogia do Teatro).

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco, 1953- **Por que arte-educação?** / João-Francisco Duarte Júnior – 6ª ed. Campinas, SP : Papirus, 1991. (Coleção Ágere).

FONSECA, NEUMAR GIANOTTI. **Influência da família na aprendizagem da criança**. CEFAC, São Paulo, 1999 .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FERRAROTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. (Trad. Helena Mello) In: Cena – Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, capa, n. 7, 2009.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. in: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul/dez, 2011.

GARMS, SANTOS, Gilza Maria Zauhy, Héllen Thaís Dos. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP/FCT – Presidente Prudente- SP. 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A nova proposta de ensino do teatro**. ECA/USP. 2006.

MELLO, RUBIO, Tágides, Juliana de **Alcântara Silveira. A importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Saberes da Educação. Vol. 4 – nº 1. 2013.

MONTEIRO, MOURA, Adriana Lima, Ana Paula Monteiro de. **A História dos Alunos da EJA e o Perfil do Profissional que Atua nessa Modalidade**. Fórum Internacional de Pedagogia. UFPI. Campina Grande – Realize Editora. 2012.

MEIRIEU, Philippe. *Le théâtre et la costruction de la personnalité de l' enfant: de l'événement à l'histoire. In: M. Créac'h. Les enjeux actuels du théâtre est ses rapports avec le public. Lião: CRDP, 1993.*

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1991. ISBN 972-20-1008-5. Pp. 13-33.
NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, M. **Nos supostos para pensar a formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação**. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org) Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio: DP&A, 2000-2002.

PEREIRA e LACERDA, Marcos Villela e Miriam Pires Corrêa de. **Implicações da Prática na Formação dos Professores**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 5, n. 3, p. 370-389, set./dez. 2010.

POWACZUK e BOLZAN, Ana Carla Hollweg e Doris Pires Vargas. **A construção da professoralidade do professor do Ensino Superior**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. 2002.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais, o fichário**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval. Canadá, 2000.

_____. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

ALISTÓTELES – <http://pensador.uol.com.br/frase/NTQ3Mw/>

MENEZES – <http://meustrabalhospedagogicos.blogspot.com.br/2008/02/a-arte-auxilia-crianca.html#more>

7.0. ANEXOS

A – RESULTADO DO SEMINÁRIO ARTÍSTICO.



B – ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO.



C – JOGOS TEATRAIS NA EJA.



D – AULA COM JOGO DO PIRULITO.



E – FOTOS DA DEFESA DO TRABALHO



