

FRAGMENTO DE EXPERIÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE

A fragment of Experiences: reflections on a teaching practice in art teaching

Fabiana Campacci Fríschio - UNESP*

Resumo: Este artigo baseia-se em minhas experiências como professora de Artes, durante dez anos em escolas municipais de São Paulo/SP, é parte da pesquisa de Mestrado orientada pela Profa Dra. Luiza Christov. Os preconceitos sofridos pelo Ensino da Arte ao longo dos anos tornam-se obstáculos quando se tenta propor um ensino em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade. Com um viés autobiográfico, reflito sobre a formação de professores e suas concepções de educação, construídas ao longo de sua formação na universidade, mas sobretudo em sua prática diária em sala de aula. A partir de Freire e Rancière a respeito de uma prática docente emancipatória, a construção do debate sobre as potencialidades do ensino de teatro na escola pública contemporânea se deu a partir dos jogos teatrais de Spolin. Esse percurso trouxe à tona questões a respeito do pensar e do fazer a escola nos tempos de hoje, os modos de ser do educador e as possibilidades que cada relação traz no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia Teatral. Ensino de Arte.

Abstract: This article is based on my experiences as a teacher of Fine Art, for ten years in municipal schools in São Paulo, Brasil, is part of the Master's research guided by Prof^a. Dr. Luiza Christov. The prejudices suffered by Art Teaching over the years become obstacles when one attempts to propose a critical and reality transforming teaching. With an autobiographical bias, I reflect on the training of teachers and their conceptions of education, built during their training at the university, but above all during their daily practice in the classroom. Based on Freire and Rancière, with regard to an emancipatory teaching practice, the construction of the debate on the potentialities of theater teaching in contemporary public schools arouse from Spolin's theatrical games. This journey brought up questions about thinking and working school today, the educator's ways of being and the possibilities that each relationship brings in the process of building knowledge.

Keywords: Teacher training. Theatrical pedagogy. Art teaching.

INTRODUÇÃO

Início esta narrativa como testemunha do tempo de agora, porém com os olhos no passado. Como os historiadores, que escrevem a história mantendo o olhar em recortes de tempos já transcorridos, me aventuro no que posso vir a ser pela lembrança do que fui. O reconhecimento de quem eu era auxilia na compreensão do que hoje sou, modificando o olhar que lanço para o amanhã. Nem sempre é confortável voltar às memórias, reviver tempos de crescimento e transformações. E, para trazer poesia ao resgate de minhas memórias, recorto, aqui, a Gaveta dos Guardados, de Camargo¹:

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. A arte também é história. A arte é intemporal, embora guarde a fisionomia de cada época. [...] Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. As coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. [...] Na velhice, perde-se a nitidez da visão e se aguçam a do espírito. A memória pertence ao passado. É um registro. Sempre que a

* Mestra em Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES), Universidade Estadual Paulista. E-mail: fcrischio@gmail.com

¹ Iberê Camargo (1914-1994) nasceu no Rio Grande do Sul e foi um dos principais pintores brasileiros do século XX, despontando no modernismo dos anos de 1920.

evocamos, se faz presente, mas permanece intocável, como um sonho. É difícil, senão impossível, precisar quando as coisas começam dentro de nós. [...] Entendo que a vida é uma caminhada. [...] No andar do tempo, vão ficando as lembranças: os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores. [...] Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro do ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo. (1998, p. 31-36).

Este recorte me faz caminhar por muitos lugares. Lugares já percorridos. Lugares desconhecidos. Lugares que nunca pensei. Lugares que nunca quis. Uns áridos, outros confortáveis, e mesmo lugares em que nunca irei. Lugares reais e lugares de sonhos. Enfim, lugares que pretendo aqui explorar, despindo-me da roupa que hoje visto, sem poder, no entanto, me desfazer da forma que meu corpo já tomou. Assim, "molhada"² do tempo em que vivo, tentarei voltar ao meu "pátio da infância"³ para avaliar quais novos sentimentos ocupam esses lugares e se, hoje, sinto cada um como antes sentia. Assim como Camargo (1998), não sei precisar exatamente quando algumas inquietações começaram a surgir.

Minha voz, que no palco soava livre e segura, emudecia na sala de aula. E eu me perguntava: "O que faz com que a atriz encontre ressonância para seu discurso enquanto a professora se vê silenciada?". Talvez fosse minha recusa de estar naquele lugar, talvez todas aquelas regras, a disciplina, os conteúdos fechados, ou, simplesmente, o terrível estereótipo do professor que tem que ter o "controle de tudo". Sabia que os estudantes esperavam algo de mim, mas eu não queria fazer nada que fosse imposto, mecanizado ou que tivesse qualquer caráter de transmissão de verdades. De forma tácita assumia um dos saberes necessários à prática educativa, de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2015, p. 24).

Era difícil entrar em sala de aula e acreditar que o que eu tinha a dizer fosse importante para aquelas quarenta e tantas pessoas. Ainda pior, era trabalhar sem conhecer as muitas histórias que cada um ali trazia, suas urgências e dificuldades em lidar com as próprias vidas. Ter um tempo determinado para trabalhar um conteúdo, gerando algum tipo de conhecimento, sem levar em conta o momento e o aprendizado de cada um, nunca me pareceu uma atitude razoável.

De maneira bastante cruel, a sala de aula revelava as minhas fragilidades. Curioso: as inseguranças e dificuldades reveladas em mim estavam também naquelas crianças e adolescentes. E eu me perguntava: "O que me diferencia deles? O que eu posso fazer para ajudá-los a sair do lugar onde estão? E como sensibilizá-los sem tocar naquilo que me fere também?". Hoje, já amadurecida pelo tempo, pelas experiências vividas e pelo caminho que fui trilhando para realizar este estudo, posso me sentir livre da obrigação de ter que tudo explicar, já que a explicação pressupõe uma superioridade da inteligência daquele que sabe (o professor) sobre a inteligência menos desenvolvida daquele que ignora (o aluno) (RANCIÈRE, 2015).

A minha trajetória como teatro-educadora suscitou a necessidade de repensar a prática docente no sentido de torná-la menos embrutecedora e mais horizontal, colocando estudante e educador mais próximos na relação com o aprendizado e contribuindo para a emancipação na maneira de construir o saber. A ideia de sujeitos emancipados, autores de sua própria história, é explicada por Freire:

O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não

² Tomo essa palavra no sentido atribuído por Paulo Freire, quando se refere ao contexto vivido por uma pessoa (FREIRE, 2000).

³ Iberê Camargo utiliza o termo "pátio da infância" quando se refere às coisas que ficaram no passado.

se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm. (2000, p. 119).

Considero que esta proposta de Freire (2000) vai ao encontro da ideia de Rancière (2015) de que uma educação emancipadora seria aquela que, invertendo a lógica do sistema explicador, na qual quem explica é o professor, demonstrasse ao aluno que ele é capaz de compreender pelo poder de sua própria inteligência, transgredindo valores sobre aprendizagem, conhecimento e os lugares ocupados por cada um nesse processo. Nesse sentido, o presente artigo apresenta experiências de uma professora de Artes na escola pública, no intuito de refletir sobre sua prática docente a partir de uma perspectiva teórico-prática, com o objetivo de trazer à superfície elementos que contribuam para a formação de professores em uma perspectiva crítica emancipatória.

Em um movimento que parte do indivíduo e permeia o diálogo com a literatura, busca-se responder a seguinte questão neste artigo: como podemos pensar e fazer o ensino de Artes na escola pública contemporânea a partir dos sujeitos que a constituem, educadores e educandos?

Para esse fim, a construção do debate sobre as potencialidades do ensino de teatro na escola pública contemporânea se deu a partir dos jogos teatrais de Spolin, à luz das reflexões de Freire e Rancière a respeito de práticas docentes emancipatórias.

DESENVOLVIMENTO

O marco oficial do início do ensino de arte no Brasil acontece em 1816, quase ao final do período colonial, quando da criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. A presença da aristocracia portuguesa, aqui, gerou a necessidade de uma educação mais especializada que pudesse formar os quadros técnico-burocráticos exigidos pela administração do reino. Era um ensino que seguia os moldes europeus, sendo, por exemplo, o desenho considerado a base do ensino das artes (FERRAZ e FUZARI, 1999).

Licenciada em Educação Artística⁴ com habilitação em Artes Cênicas, meu desejo era mergulhar no ensino de teatro, porém como a orientação pedagógica das escolas onde trabalhei via o desenho como o principal conteúdo a ser desenvolvido, me senti na obrigação de me dedicar a ele e de integrar as demais linguagens artísticas⁵, mesmo não me sentindo à vontade em relação a isso.

Assim, minha história em sala de aula repetiu uma situação de décadas nas escolas brasileiras: o ensino de arte no Brasil reduziu-se, historicamente, ao ensino de artes visuais. Existe carência de profissionais especializados no ensino específico das outras linguagens, inclusive o teatro, e o que se vê são apresentações de peças teatrais e danças em datas comemorativas, que imitam uma cultura não pertencente à realidade do estudante, ou o teatro a serviço de outras disciplinas do currículo. A influência de propostas pedagógicas passadas ainda se encontra enraizada no pensamento educacional brasileiro (JAPIASSU, 2001).

Na escola, o que encontrei não foram espaços de resistência, de crítica em relação a sociedade, mas sim espaços resistentes, quase impermeáveis aos questionamentos e à reflexão. Estar na escola me obrigou a desconstruir muitos conceitos e rever minha maneira de entender o contexto no qual estava inserida. Após os anos em que tentei me dedicar ao ensino do desenho – entre 2005 e 2008, resolvi que era a hora de mudar de rumo.

⁴ Somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 é que se passa a designar a área por Arte e não mais Educação Artística. E o ensino da arte se torna componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1998b).

⁵ De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os professores viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas [...] Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, sem o aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (BRASIL, 1998b, p. 27).

O TEATRO COMO PEDAGOGIA – A RELAÇÃO COM OS JOGOS TEATRAIS

Ao pensarmos no ensino de teatro, são muitas as abordagens que compõem essa pedagogia. Evidentemente, aqui não haverá espaço para o detalhamento de todas e não é a minha intenção repetir um trabalho já desenvolvido por tantos outros pesquisadores na tarefa de descrever e analisar estas abordagens. Limito-me a destacar alguns autores que considero importantes para a pedagogia teatral no Brasil e sobretudo na minha experiência como educadora, tais como: Brecht e a sua Peça Didática, a poética do Teatro do Oprimido (1991), de Boal (1977) e os Jogos Teatrais (2001), de Spolin.

Estar na escola me obrigou a desconstruir muitos conceitos e rever minha maneira de entender o contexto no qual estava inserida. Após os anos em que tentei me dedicar ao ensino do desenho. Naquela época a preocupação com o desenvolvimento técnico do desenho que norteou a implantação do ensino de arte no Brasil no nível superior, já havia se estendido definitivamente para as escolas primárias e secundárias. O desenho continuava sendo pensado em função da preparação para o trabalho, tendo, portanto, finalidade utilitária (BARBOSA, 1978). Resolvi que era a hora de mudar de rumo.

Em 2008, havia me transferido para uma escola localizada numa área de zona rural, próxima a Embu Guaçu, em São Paulo. Não acreditava que ali poderia iniciar esta mudança. Para além das diferenças de concepção do ensino de Arte que havia experimentado em relação aos colegas, tratava-se de uma realidade totalmente diferente e precária, a meu ver. A escola ficava praticamente isolada. Não havia nenhum tipo de comércio próximo. Para comprar qualquer coisa, era necessário caminhar até um terminal de ônibus, que ficava há 30 minutos da escola e se deslocar até a região dos estabelecimentos comerciais. A vida no entorno da escola era simples e a maior parte dos estudantes morava ali. No entanto, para a minha surpresa, as famílias dos alunos eram, em sua grande maioria, bem participativa. Era uma comunidade muito parceira da escola e isto me pareceu fazer toda a diferença.

Decidi, então, que ali iniciaria o meu processo de ensino de teatro. As aulas de arte passaram a ser aulas de teatro. A abordagem que escolhi para essa jornada foram os Jogos Teatrais propostos por Spolin. E por que os jogos? Huizinga explica:

[...] o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. O jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. [...] Não pertence à vida "comum", ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e desejos e, pelo contrário, interrompe esse mecanismo. [...] O jogo se apresenta como um *intervalo* em nossa vida cotidiana. (2001, p. 11-12, grifo do autor).

Naquele momento eu ainda não me dava conta, mas era esse ensino livre, no sentido de liberdade para que eu almejava. E os jogos, como colocou Huizinga, eram como um intervalo para a rígida disciplina à qual eu e os estudantes estávamos submetidos.

Dos tempos dos estudos no Instituto de Artes de UNESP, eu havia guardado o Fichário de Jogos Teatrais traduzidos, no Brasil, por Ingrid Koudela. Sistematizados por Spolin, nos EUA, nos anos de 1940, eles são "calcados em jogos de improvisação, têm o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral e aprender a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado" (DESGRANGES, 2010, p. 110).

O sistema é baseado no conceito dos jogos de regras ou jogos tradicionais, como por exemplo, a amarelinha, descartando "a presença de um professor autoritário, que detém todo o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado" (DESGRANGES, 2010, p. 110). "Juntos professores e alunos podem encontrar-se como parceiros no tempo presente e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar e extrapolar em busca de novos horizontes" (SPOLIN, 2001, p. 20). Esta relação estabelecida no jogo e com o jogo é dialógica como aponta Freire:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e

alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2015, p. 83, grifo do autor).

Isto tudo eu fui percebendo aos poucos. A minha relação com os estudantes modificava-se. Estava mais fluida, criativa e livre. Ao participar diretamente do jogo ou observar e avaliar os colegas jogando, o indivíduo se apropriava de conceitos e desenvolvia sua atitude crítica. Koudela (2002) explica que o jogo é entendido como um instrumento de aprendizagem. Por meio deles o estudante se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena. Essas questões são facilitadas pela própria estrutura do jogo teatral, descrita a seguir:

Foco: atenção voltada para um aspecto específico da linguagem teatral, como, por exemplo, tornar real um objeto imaginário, espelhar a ação desenvolvida por um companheiro, ou elaborar um personagem a partir da sensação causada por um fragmento de figurino. Instrução: dada pelo professor ou diretor, relembrando o foco. Avaliação: feita pela plateia, a partir do foco (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 117, grifo nosso).

A instrução é dada enquanto os jogadores estão em cena, sobretudo para alertar se o participante está se desviando do foco, sem que, para isto, ele tenha que interromper a improvisação. A avaliação baseia-se no problema a ser solucionado e é feita coletivamente, com a participação dos jogadores e da plateia⁶.

Os jogos e seu processo de aprendizagem estão baseados em problemas a serem solucionados e incluem os elementos da linguagem teatral assim nomeados por Spolin: a percepção espacial e cenográfica (o onde), a construção de personagens (o quem), o desenvolvimento da ação dramática (o que) além do objeto (o foco) e do acordo de grupo.

O trabalho com os Jogos Teatrais se deu com crianças e adolescentes dos 6^{os} aos 9^{os} ano⁷. À época, organizei um processo, o qual denominei O Teatro em Jogo. Estabeleci uma sequência com jogos tradicionais e jogos dramáticos (aqueles que apresentam a estrutura dramática – Onde, Quem, O Que), equilibrando a oficina com jogos para integração, percepção/observação, expressão e imaginação. O principal objetivo com os jogos era criar uma outra relação com o espaço da sala de aula, construir uma nova atmosfera e, junto com os estudantes, encontrar sentido para as atividades desenvolvidas e fazê-los perceber que a contribuição de cada um é indispensável para o processo. Nós mudávamos a relação espacial com a sala, retirando as carteiras e deixando o espaço livre para o jogo. Os próprios estudantes se organizavam entre si para preparar o ambiente e, da mesma maneira, recompô-lo. Este movimento simples de mexer com o lugar dos objetos também mexia com a relação de cada um dentro do espaço, os significados das coisas pareciam por si só apresentarem-se e os estudantes sentiam-se claramente ativos no desenvolvimento de suas aprendizagens, compreendendo assim, que seu “papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente” (FREIRE, 2015, p. 74-75).

Foi nessa relação dialógica, como preconiza Freire (2015), que comecei a observar o quão à vontade os estudantes ficavam nas aulas de teatro, como a imaginação criadora fluía, e o que mais me emocionava era ver que a relação deles com a arte e o significado das aulas de arte havia mudado. Eles, de fato, perceberam nas sutilezas, como tirar as carteiras do lugar para jogar, olhar no olho do outro como regra básica e confiar no grupo, que a arte, e neste caso, o teatro, podia transportá-los para a realidade – e não roubar-lhes da realidade – fazendo-os ter esperança, argumento e perspectiva. Pupo (1991) afirma que a escolha dos jogos teatrais é bastante significativa para o ensino de teatro, indo além de um simples instrumento didático, propiciando através do imaginário uma reflexão sobre o ser humano.

⁶ A avaliação é um dos elementos fundamentais do trabalho com os jogos teatrais. Por isto, muitas vezes o professor divide o grupo em duas partes, sendo que uma parte joga, enquanto a outra assiste como plateia. Observando os colegas de fora, esta plateia tem melhores condições de avaliar as soluções apresentadas pelos outros jogadores.

⁷ A nomenclatura atual, 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos, correspondem hoje, ao que antes eram as 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries.

Koudela é também, em grande parte, responsável por outra contribuição significativa para a pedagogia do teatro no Brasil por seus trabalhos com as chamadas Peças Didáticas⁸, de Brecht. Nos processos com estas peças não há a necessidade de público. O espectador é a própria pessoa que participa da encenação. O intuito de Brecht é, portanto, transformar o espectador em participante efetivo da obra. Por isto, as peças didáticas não podem ser entendidas como teatro de espetáculo, pois não pressupõem sua apresentação para uma plateia, nem tampouco como cartilha de ensino, pois o seu caráter pedagógico se dá pela ação dos próprios participantes (DESGRANGES, 2010).

Segundo Gonçalves "a definição e concepção de didática nas peças não pode ser compreendida como uma técnica que dirige e orienta a aprendizagem, [...] nem como a arte de ensinar tudo a todos". Estas peças possuem, em si, um caráter pedagógico. No entanto, "existe um objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conceitos. [...] A possibilidade de reflexão vem do questionamento da realidade e da própria existência humana" (2010, p. 67-68).

Koudela rompe a dicotomia entre processo e produto no ensino do teatro quando usa o jogo teatral com o modelo de ação⁹ de Brecht. Nesse processo o estudante passa a ser, ao mesmo tempo, atuante e observador das ações dramáticas. O objetivo principal do jogo enquanto modelo de ação brechtiano passa a ser o desenvolvimento do raciocínio dialético e não de um conteúdo específico (KOUDELA, 2007).

Outra prática teatral não voltada diretamente para o ensino de teatro na escola, mas que tem, por sua natureza, um caráter pedagógico¹⁰ é o Teatro do Oprimido, de Boal (1977). Essa prática busca transformar o espaço cênico num campo aberto para a criação de um teatro novo, de contexto político, no qual o "espectador é considerado um ator em potencial. [...] e é preparado com exercícios dramáticos, que têm por objetivo ampliar a consciência de seu corpo e desenvolver suas capacidades criativas e expressivas" (DESGRANGES, 2010, p. 69-70).

Ao buscar soluções imaginativas na relação com o jogo, os estudantes realizavam um processo de percepção de si mesmos. O que acontece com o estudante quando joga é exatamente a libertação de condicionamentos e ações mecanizadas para que a improvisação aconteça, desenvolvendo-se, assim, a sua espontaneidade. Isto acontece pelo fato dos jogos teatrais não se estruturarem como transmissão de conhecimentos, mas como proposição de experiências, nas quais o estudante formula suas descobertas, elabora suas respostas e constrói o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem (DESGRANGES, 2010; FREIRE, 2015).

Este percurso de voltar-se para si, para se relacionar verdadeiramente com o conhecimento, está ligado com uma dimensão existencial deste conhecimento, de modo que, por meio de uma série de práticas, exercícios e maneiras de conduzir a própria vida constitui-se uma apreensão mais profunda da realidade, uma experiência com o que é verdadeiro. Verdadeiro no sentido de nos atravessar, de nos acontecer de fato, como coloca Larrosa quando diz que "A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (2002, p. 02).

Acredito que esta prática de observar-se cria uma nova perspectiva para o educador que almeja uma prática que construa subjetividades em todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Quando dou sentido a minha experiência, valorizo minha singularidade e reconheço o espaço da singularidade do outro. Entendo que o cuidar de si é dar sentido para a nossa singularidade, é a descoberta de si pelo contato com o outro. O educador (artista) tem que desenvolver "modos de avaliar e lidar com os estados de corpo-mente (muitas vezes sutis) que ele pretende desencadear em si mesmo e no

⁸ As obras atribuídas ao teatro didático brechtiano são: O voo sobre o oceano (escrita entre 1928 e 1929); A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo (escrita em 1929); Aquele que diz sim e Aquele que diz não (escrita entre 1929 e 1930); A decisão (1929/1930) e A exceção e a regra (1929/1930).

⁹ O modelo de ação constitui-se em uma proposta a ser discutida, em que os jogadores são convidados a participar do processo de criação da obra, ao mesmo tempo em que esta é estudada e compreendida por eles (DESGRANGES, 2010).

¹⁰ Quando me refiro ao ensino de teatro, utilizo o termo pedagogia teatral. Neste caso, em que uso a expressão "caráter pedagógico", quero dizer que não há uma preocupação direta com o ensino aprendizagem, mas, sim, a presença de elementos que podem contribuir para o aprendizado.

estudante (público), qualidades de consciência, atenção, afetividade, energia, reflexão" (QUILITI, 2012, p. 07).

No ano de 2011, me transferi para outra escola. Ao contrário da anterior, esta está localizada na zona urbana, em um bairro privilegiado do ponto de vista de recursos e do poder aquisitivo de muitos dos seus moradores. Apesar disto, no entorno da escola existem muitos cortiços, alguns abrigos para menores abandonados pelos pais e famílias desestruturadas. Os estudantes que frequentam a escola são carentes de recursos materiais e, muitas vezes, de afeto. Quando cheguei à escola, para um bom número deles, um simples jogo, no qual fosse necessário olhar nos olhos do outro, já causava estranhamento, medo e vergonha. Em algumas brincadeiras era clara a dificuldade de lidar com situações simples, da própria vida, principalmente quando era preciso falar de si ou contar episódios pessoais. No entanto, à medida em que avançamos no trabalho com os jogos teatrais, notei que crianças que antes ficavam num canto da sala, ou, por vezes, pediam para sair, foram tomando gosto pelas experiências e ficando mais à vontade para participar. Por isto, a tônica do trabalho com os jogos teatrais nesta comunidade passou a ser a de descobrir, junto às crianças, caminhos que as levassem a se defrontar com suas próprias histórias e com o seu mundo.

Diante de crianças que se sentiam fracassadas pessoal e socialmente, era muito penoso fazê-los pensar sobre si, fazê-los trabalhar sobre a descoberta de si. Percebi que usar os jogos teatrais para articular a linguagem simbólica e pensar a própria história era algo bastante doloroso para aqueles estudantes.

Os limites da linguagem denotam os limites do mundo. A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de 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, 2010, p. 22).

A saída foi procurar caminhos que pudessem dialogar com as questões que invadiam a sala de aula. Passei, então, a utilizar fragmentos de textos para discutir uma determinada situação. Estes "textos" nem sempre eram peças teatrais ou de linguagem verbal. A ideia era que cada estudante trouxesse um fragmento de algo que quisesse colocar em discussão. Surgiam imagens, fotos, músicas e notícias de televisão, jornal e *internet*. Os jogos ainda estavam lá, mas sem o compromisso com o cumprimento das regras como elas se apresentavam. O próprio processo ia ditando as regras. E os estudantes passaram a propor atividades. As proposições, que incluíam situações de abuso, violência, abandono e de carências de todos os tipos eram incorporadas à construção da aula, permitindo a sua discussão e a efetiva participação de cada um, o que aumentava o interesse deles pelas atividades. Estas novas experiências pareciam abrir espaço, mesmo que ainda tímido, para uma construção coletiva da aula.

DA EMANCIPAÇÃO

E assim, inspirada por Rancière (2015), vou ao encontro de sua educação emancipadora, na qual o caminho não é ditado pelo mestre, mas pela descoberta, pelo estudante, pelas suas capacidades intelectuais, invertendo a lógica de um sistema em que o professor explica para o aluno entender. A relação de aprendizagem, segundo o autor, envolve duas inteligências e duas vontades. Quando uma está subordinada à outra, há o embrutecimento. Porém, quando se reconhece a diferença entre as duas relações, de modo que uma inteligência não está subordinada a outra, há a emancipação.

Comecei a entender que, para concebermos as relações entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento na escola, é necessário partir da ideia de não pautarmos o aprendizado em uma relação hierárquica, na qual a voz mais potente é a do professor e todas as vontades envolvidas na dinâmica deste processo são, no mais das vezes, ignoradas. Por isso, entendo o espaço da sala de aula como a oportunidade de mexer com o lugar e a posição de cada um, sendo a "emancipação não uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87).

Tenho procurado ousar, experimentando, ainda que timidamente, a troca dos lugares, semelhante àquela proposta por Rancière (2012) entre espectadores e *performers*, abolindo a diferença entre ambos. Me desloco da posição que me foi historicamente concedida na intenção de romper com a hierarquia de saberes e inteligências e olho para o processo de aprendizagem como um caminho no qual cada ser humano é intelectualmente igual em capacidades. A inteligência é, antes de mais nada, atenção e busca, e se desenvolve de acordo com as circunstâncias exigidas e, sobretudo, com as necessidades do indivíduo.

Fazer conviverem as relações hierárquicas tradicionalmente desenvolvidas no ambiente escolar com a autonomia de cada um dentro do tempo e do espaço definidos ali é um desafio tão grande quando o próprio ato de rompê-los. Por isso, optei pelo rompimento. Desafio por desafio, escolhi aquele que mexe com minhas razões e me faz acreditar que, mesmo que em um curto espaço de tempo, vale a pena buscar o encontro efetivo e afetivo, e uma relação mais próxima com aqueles que comigo trilham o caminho da educação.

Esta transposição do abismo entre atividade e passividade deve ser encarada pelo educador que se propõe à emancipação intelectual como um desafio seu também, e não somente do estudante. Libertar-se da obrigação de trabalhar com conteúdos pré-estabelecidos que não guardam relação com o dia a dia do estudante e sua comunidade, libertar-se da organização espacial da sala de aula, onde o professor toma a frente e comanda o processo, e misturar-se física e intelectualmente com os estudantes e suas contribuições, tudo isto pode significar um passo em direção à construção de uma relação mais horizontal, na qual o estudante possa ter a chance de perceber a sua igual capacidade para o aprendizado. Assim, o reposicionamento dos estudantes no processo de aprendizagem se dá da mesma forma que o do espectador que, diante de uma performance ou intervenção, é chamado a se colocar de maneira outra, percebendo as potencialidades de sua participação não só na construção artística, mas, principalmente, na construção social, na vida.

Guénoun afirma que, hoje, "a verdade que o espectador persegue não é mais a verdade do papel¹¹, mas a verdade do jogo" (2012, p. 143). Segundo o autor, o espectador de teatro, em nossos dias, não está mais interessado na habilidade do ator de iludi-lo com uma imitação da vida real e, sim, na possibilidade de identificar os mecanismos utilizados pelo ator para a construção teatral. Em um paralelo com a escola, acredito que, hoje, já não interessa mais os conteúdos formatados em planos de aula, a disposição do espaço como uma linha produtiva e a narrativa do professor como única e legitimadora de conhecimento. O que os estudantes buscam é um diálogo que os faça pensar, sair de sua zona de conforto e passividade.

Em função disto e sob a perspectiva da qual faço esta reflexão, acredito que o teatro tem uma contribuição a dar para o ensino da arte na escola. Afinal, estudantes e educadores são também atores e espectadores, e a escola também se configura como um espaço de reflexão sobre os modos de produção cultural e não somente de reprodução de produtos da cultura. O educador, assim como o ator, pode revelar seus mecanismos de construção de ensino e aprendizagem e, ao menos naquele espaço de tempo da aula, revelar, sem pretensões dogmáticas, a sua concepção de ensino e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta escrita, pautada principalmente na articulação entre Freire e Rancière, contribuiu para compreensão dos saberes que são mobilizados na prática docente, mas que nem sempre mobilizamos de forma consciente na prática educativa.

Contribuiu para a minha atualização conceitual enquanto educadora e, por se tratar de uma reflexão a respeito das relações que se dão no coletivo e na escola pública, creio que seja útil partilhá-la, torná-la pública, à maneira que propõe Kant, aqui destacado por Masschelein e Simons:

O caráter público, ao contrário, se refere a certo uso da capacidade de raciocínio de alguém, uma capacidade que, como Kant explica no início de seu ensaio, todo mundo tem, sendo seus *únicos limites* a preguiça e a covardia. O caráter público, portanto, tem a ver com o próprio uso particular. Esse uso particular é o uso quando não estamos nos submetendo às regras de uma "máquina" ou "instituição" e quando não estamos falando para uma audiência que é definida por aquela instituição ou tribunal.

¹¹ Entenda-se por "papel", personagem.

[...] O uso público, no entanto, refere-se ao uso quando estamos nos dirigindo ao público no seu verdadeiro sentido, isto é, um público que não tem de ser ensinado, mas está sendo constituído por qualquer pessoa que tenha a capacidade de raciocínio, isto é, "o público" para além de qualquer máquina ou instituição. (2014, p. 19-20, grifo do autor).

O pensamento de Kant vai ao encontro do que vimos a respeito da igualdade de inteligências, na qual Rancière fala sobre o aprendizado, ou melhor, sobre a educação emancipatória que estará mais próxima quando existir vontade e busca. Livre de sua "preguiça e covardia", como diz Kant, o indivíduo tem a chance de se colocar à prova e exercitar seu pensamento, fazendo um gesto que é público e emancipatório, na medida em que, em seu processo, nos convida a pensar juntos, a debruçarmo-nos sobre ideias e questionamentos, tornando-os públicos, dividindo-os com o coletivo em torno. Neste trajeto, todos criam suas concepções de ensino e aprendizagem como que em "um laboratório ou oficina (em vez de um "centro" ou "instituto") concebendo sua prática em termos de experimentação" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 21).

Esses aspectos pavimentam uma resposta para a questão sobre como podemos pensar e fazer o ensino de Artes na escola pública contemporânea a partir dos sujeitos que a constituem. O ensino de teatro na escola passa pela descoberta do papel de cada um enquanto sujeito que compreende o contexto cultural, estético e político em que vive. A escola tem que ser pensada como o lugar público que é, com um tempo público, e o conhecimento à disposição, "livre para", de modo que o espaço se constitua como espaço de invenção, no qual cada sujeito, em seu processo de apropriação e criação, encontre maneiras de fazer, pensar e buscar. Nesta perspectiva de ensino, entendo que ensinar técnicas ou o como fazer as coisas, não faz, e talvez nunca tenha feito sentido. Para tanto, a maneira de atuar do educador é fundamental, pois a sua ação é o que pode sacudir os hábitos e provocar interrupções.

Para tanto é necessário arriscar. E o risco requer o controle do medo pelo educador. Freire e Schor diz que é bom quando corremos riscos "porque esta é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar para mim, não há possibilidade de existir" (1986, p. 76). Além disto, é importante que o educador tome conhecimento do espaço e da comunidade em que está, que conheça a dinâmica da escola em que trabalha, a posição ideológica de gestores e da equipe de professores. Sobre isto, Freire e Schor acrescentam que é preciso fazer uma "espécie de pesquisa, [...] um "mapa ideológico" da instituição. [...]. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem lutar" (1986, p. 76).

Creio que, para que as interrupções aconteçam, é fundamental que o educador faça uma reflexão a respeito da escola contemporânea e do ensino de teatro dentro dela e que não abandone seus sonhos, mesmo diante do medo e das adversidades. Neste caso, estabelecer estratégias e táticas para colocá-las à prova é um exercício difícil, porém imprescindível para que as ações de fato aconteçam.

Eis, enfim, a educadora que me proponho a ser: aquela que reconhece que o que se manifesta no grupo nutre sua própria narrativa, auxiliando na composição da sua subjetividade.

Cada um hospeda dentro de si uma águia. Sente-se portador de um projeto infinito. Quer romper os limites apertados de seu arranjo existencial. Há movimentos na política, na educação e no processo de mundialização que pretendem reduzir-nos a simples galinhas, confinadas aos limites do terreiro. Como vamos dar asas à águia, ganhar altura, integrar também a galinha e sermos heróis de nossa própria saga? (BOFF, 1997).

REFERÊNCIAS

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

BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. São Paulo: Vozes, 1997.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Coleção educação e comunicação, v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONÇALVES, N. K. R. *A leitura compartilhada das peças didáticas de Bertolt Brecht e os espaços para a produção de sentidos e significações*. 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

GUÉNOUN, D. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2012.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

JAPIASSU, R. O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

KOUDELA, I. D. A nova proposta do ensino de teatro. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 02, 2002.

KOUDELA, I. D. *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LARROSA, J. B. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

MASSCHELEIN, J.; MAARTEN, S. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PUPO, M. L. S. B. *Práticas Dramáticas na Instituição Escolar*. São Paulo, 1991 (mimeografado).

QUILITI, C. S. As "Técnicas de Si" e a Experimentação Artística. *Revista do Lume*, Campinas, n. 2, p. 07, 2012.

RANCIÈRE, J. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SPOLIN, V. *Improvisação para o Teatro*. Tradução por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução por Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 16.11.2020