

**UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
UNICAMP**

Alessandra Ancona de Faria

**Imagens da docência:
Histórias de vida e a improvisação**

PÓS-DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

**CAMPINAS
2014**

**UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
UNICAMP**

Alessandra Ancona de Faria

Imagens da docência: Histórias de vida e a improvisação

Relatório final de pesquisa de pós-doutorado realizada na Faculdade de Educação, sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano.

PÓS-DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

**CAMPINAS
2014**

AGRADECIMENTOS

Em um relatório de pós-doutorado, possivelmente não seja pertinente incluir agradecimentos, mas seria incoerente com meu trabalho deixar de expressar as contribuições que foram significativas para que esta pesquisa chegasse aos termos que chegou. Portanto, insisto e agradeço:

À Faculdade de Educação da UNICAMP, que acolheu esta pesquisa e me deu condições e apoio para sua realização.

À FAPESP, pela bolsa de pesquisa que possibilitou sua realização.

À professora Dra. Ana Angélica Medeiros Albano, supervisora desta pesquisa. Obrigada pela parceria, pelas orientações e pelas muitas conversas que me ajudaram a encontrar a melhor forma de docente que posso ser. Você é, sem dúvida, um modelo de professora a seguir.

Ao Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação – LABORARTE – espaço de reflexão sobre esta e outras pesquisas, alimento para continuar acreditando no sentido de ser professora. Às professoras Dras. Eliana Ayoub e Márcia Maria Strazzacappa Hernández e a todos os seus participantes, com quem troquei ideias e carinho.

Aos alunos da FE – UNICAMP, que participaram da pesquisa de campo, pelo envolvimento e disponibilidade, que tornaram possível a coleta de dados tão interessantes.

À Fundação Antônio e Antonieta Cintra Gordinho e, em especial, a Patrícia Razza, por permitirem a realização da pesquisa de campo. Ao grupo de professores participantes, agradeço a confiança e o empenho.

Ao professor Dr. Luis Porter e à professora Rosa María Cruz Guzmán, que tornaram possível a pesquisa na Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, na cidade do México. Da mesma forma, agradeço à direção da escola. Às

alunas que participaram da pesquisa, pela alegria, pela participação e pelo carinho com o qual fui recebida.

À professora Dra. Adoración Barrales Villegas, assim como a toda a equipe da Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, por terem me recebido com tanta atenção. Às alunas participantes, pela disponibilidade em participar desta pesquisa.

À professora Dra. Márcia Lopes Reis, parceira de muitos anos, pela colaboração permanente, mais uma vez demonstrada neste momento.

À Michele Chow e ao Thiago Castillo Salin, que me ajudaram a encontrar espaços no meu corpo e silêncio na minha alma.

À Luciana d'Aquino Lazzarini e Eliana Nassif Pereira, pelos muitos momentos de pensar a educação de nossas filhas e pela ajuda nas viagens, nas reuniões, nas aulas, no dia a dia.

Aos meus pais, Lia e Cabé, por continuarem cuidando de mim, mesmo quando cuido deles.

À minha irmã, Adriana, companheira de sempre, com quem converso sobre minhas dúvidas e minhas conquistas, pelo grande amor que nos faz parceiras.

À minha filha Teresa e a meus enteados, Bernardo e Stefano, pelos relatos sobre suas escolas e seus professores e por me motivarem a querer continuar na busca por melhorar a educação.

Ao Du, pelo amor que me enche de energia e de confiança e por construirmos nossa vida juntos.

Aos professores que tive desde pequena, que, deixando-me boas e, mesmo, más lembranças, me motivaram a escolher esta profissão.

RESUMO

Esta pesquisa teve o propósito de investigar as semelhanças e as diferenças nas imagens sobre o significado da profissão docente para estudantes de licenciatura e professores em exercício, partindo da narrativa sobre as histórias de vida e da improvisação teatral sobre elas. Tal improvisação partiu dos elementos da cena e das memórias dos participantes sobre seus professores. Investigamos se tornar o professor(a) consciente, através do ato criativo, dos elementos da cena que compõe o cotidiano escolar, pode possibilitar reflexões, revisão e recriação da sua imagem sobre a docência. Os elementos da cena teatral escolhidos como ponto de partida para a improvisação foram: cenário, iluminação, sonoplastia e figurino. Também partimos de dois aspectos presentes na situação escolar: a bronca e o elogio. A lembrança dos professores com os quais cada sujeito se relacionou, desde a infância, trouxe dados importantes sobre o sentido que a experiência passada ganha nas práticas presentes. A realização de cenas improvisadas, durante todo o percurso de formação, partiu da concepção de que, pelo processo criativo, é possível dar-se conta de aspectos que somente com a reflexão racional não se revelariam. Foi possível evidenciar diferentes características da prática docente, pelas escolhas feitas nas muitas improvisações. A análise das cenas permitiu a observação sobre as imagens docentes. Poder refletir sobre as criações e sobre seus significados oportunizou aos grupos de alunos e professores a reflexão e, em alguns grupos, a ressignificação dos papéis e do sentido da docência. Debruçarmo-nos sobre os muitos sentimentos apresentados, assim como sobre concepções da docência presentes nas ações apresentadas e trabalhar a formação por intermédio do corpo, do jogo, do imaginário, do diálogo e da memória possibilitou uma nova compreensão da imagem docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Teatro. Memória. Improvisação.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the similarities and differences in the images on the meaning of the teaching profession for undergraduate students and teachers, based on the narrative of the life stories and theatrical improvisation about them. Such improvisation came from elements of the scene and the memories of the participants about their teachers. One investigated if make the teacher aware, through the creative act, about the scene elements that make up the everyday school life, may allow reflections, revision and recreation of its image on teaching. The elements of the theatrical scene chosen as a starting point for improvisation were: scenery, lighting, costume and sound design. Starting points were also two aspects present in the school situation: the scolding and praise. The memory of the teachers with whom each one was related, since childhood, brought important data about the sense that the past experience gained in current practices. The creation of improvised scenes, throughout the course of training, based on the concept that, through the creative process, it is possible to be aware of aspects that rational reflection only does not reveal. The results showed different characteristics of the teaching practice, through the choices made in many improvisations. The scene analysis allowed the observation of the teachers' images. To be able to reflect on the creations and their meanings provided an opportunity for groups of students and teachers to reflect and, in some groups, the redefinition of the roles and meaning of teaching. Findings about feelings have been examined and presented, as well as conceptions of teaching. Train through the body, the play, the imagination, the memory and the dialogue enabled a new understanding of the teaching image.

Keywords: Teacher education. Theatre. Memory. Improvisation.

Sumário

CAPÍTULO 1: Introdução.....	13
1.1 O Caminho até esta pesquisa.....	13
1.2 Imagens da docência.....	31
1.3 Pesquisa de Campo.....	35
1.4 Diálogos no decorrer do processo.....	39
1.5 Organização dos Capítulos.....	41
CAPÍTULO 2: Primeiro encontro com a professora, a memória emergindo ...	47
2.1 Acolher: a escuta de si e do outro.....	51
CAPÍTULO 3: Broncas e elogios.....	57
3.1 Broncas.....	57
3.2 Elogios.....	74
CAPÍTULO 4: A voz do professor.....	89
4.1 Cenas sonoras UNICAMP.....	90
4.2 Cenas sonoras FAACG.....	91
4.3 Cenas sonoras Escola Nacional.....	93
4.4 Cenas sonoras Universidade Veracruzana.....	96
CAPÍTULO 5: Objetos do cenário cotidiano de professores.....	101
5.1 Cenas realizadas na UNICAMP.....	110
5.2 Cenas realizadas na FAACG.....	114
5.3 Cenas realizadas na Escola Nacional.....	115
5.4 Cenas realizadas na Universidade Veracruzana.....	118
CAPÍTULO 6: Luz ou sombra.....	123
6.1 Cenas de luz FAACG.....	128
6.2 Cenas de luz UNICAMP.....	132
6.3 Cenas de luz Escola Nacional.....	135
6.4 Cenas de luz Universidade Veracruzana.....	138
CAPÍTULO 7: Figurino Docente.....	147
7.1 Figurinos individuais.....	152
7.2 Figurinos coletivos UNICAMP.....	157
7.3 Figurinos coletivos FAACG.....	165
7.4 Figurinos coletivos Escola Nacional.....	169
7.5 Figurinos coletivos Universidade Veracruzana.....	173
CAPÍTULO 8: Cena Final.....	179
8.1 Cena Final UNICAMP.....	180
8.2 Cena Final FAACG.....	189
8.3 Cena Final Escola Nacional.....	192
8.4 Cena Final Universidade Veracruzana.....	193
8.5 Conversas compartilhadas.....	194
8.6 Caminhos a percorrer.....	203
CAPÍTULO 9: Referências.....	207
CAPÍTULO 10: Bibliografia consultada.....	209

Anexos

anexo 1: Questionário Inicial	213
anexo 2: Jogos por Encontro.....	216
anexo 3: Monólogo Comentado: “Nada se vê, só se escuta”	217
anexo 4: Poema avaliação	222
anexo 5: Cena apresentada para os alunos da UNICAMP	223
anexo 6: Cena-Carta Entregue para os Professores da FAACG	225
anexo 7: Comprovantes	228

Lista de figuras

Figura 1. Bronca UNICAMP – primeira cena.....	59
Figura 2. Bronca UNICAMP – segunda cena.....	60
Figura 3. Bronca UNICAMP – terceira cena.....	62
Figura 4. Bronca UNICAMP – quarta cena.....	63
Figura 5. Bronca UNICAMP – sexta cena	66
Figura 6. Bronca FAACG – primeira cena.....	67
Figura 7. Bronca FAACG – segunda cena	68
Figura 8. Bronca FAACG – terceira cena	69
Figura 9. Bronca FAACG – quarta cena.....	69
Figura 10. Jogo de Estátua UNICAMP	74
Figura 11. Jogo de Estátua FAACG	80
Figura 15. Aquecimento lava-carro	123
Figura 16. Aquecimento: carregando nos braços	124
Figura 17. Jogos com lanternas FAACG	126
Figura 18. Jogos com lanternas UNICAMP	126
Figura 19. Jogos com lanternas na Escola Nacional.....	135
Figura 20. Jogos com lanternas Veracruzana	139

Lista de quadros

Quadro 1. Tabela de objetos UNICAMP.....	107
Quadro 2. Tabela de objetos FAACG.....	107
Quadro 3. Tabela de objetos agrupados - UNICAMP.....	108
Quadro 4. Tabela de objetos agrupados FAACG	109
Quadro 5. Sensações e situações partindo da luz	128
Quadro 6. Figurinos individuais UNICAMP.....	153
Quadro 7. Figurinos individuais FAACG.....	156



Introdução

CAPÍTULO 1: Introdução

1.1 O CAMINHO ATÉ ESTA PESQUISA

Início meu relato de pós-doutorado contando um pouco do caminho que me fez chegar aqui. Tendo me debruçado sobre as memórias docentes, relatar este caminho é dar sentido a meu objeto de pesquisa, trazendo pessoas e situações que me constituíram como a professora que sou hoje.

Primeiros anos

Desde muito pequena, morei na Aclimação, bairro da cidade de São Paulo, onde comecei a estudar. Cursei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola da rede particular, criada por uma educadora apaixonada pelo que fazia.

A escola tinha algumas características marcantes: as casas que a abrigavam variaram, no decorrer dos anos, mas tinham sempre a característica de terem sido “casas para morar”, o que significava espaços com cantinhos, com esconderijos e com jardins. Essa mesma escola, de orientação montessoriana, tinha como característica a possibilidade de abrigar o novo, o que resultou na vivência de aulas de expressão corporal, na possibilidade de elaborações e apresentações coreográficas e na montagem de um robô, para uma feira de ciências, com o motor da enceradeira da minha mãe.

Outra marca deixada por esses anos escolares foi o convívio com crianças que possuíam as mais variadas deficiências. Além dos colegas da mesma sala em que estudei, havia uma sala para crianças que tinham dificuldade no acompanhamento das salas “normais” e uma unidade que atendia somente crianças com diferentes deficiências. O convívio com elas se dava nas festas escolares, que reuniam todos os alunos, de todas as unidades.

As aulas de Educação Física sempre me atormentaram, talvez porque todos os professores eram grosseiros e tinham uma maneira de ensinar que supervalorizava a competição. Não me lembro dessas aulas quando eu era

pequenina, só me recordo da quinta série em diante. O professor do ginásio era o Marcelo¹. Ele era estranho, magro e meio pegajoso. Acho que paquerava um pouco as meninas, e eu não estava no rol das paqueráveis. Pode ser que não paquerasse, mas só ele me causava essa impressão. O Marcelo não se importava nem um pouco em demonstrar o quanto preferia as meninas que jogavam bem e em fazer uma aula que fosse apenas para elas. Tínhamos que correr no pátio, dar sei lá quantas voltas suando e girando de forma desagradável, depois vinham uns quantos polichinelos. Minha lembrança é de que eu suava e que era horrível me sentir tão cansada e sempre uma das últimas. Acho que foi nessas aulas que comecei a não gostar de suar e, com isso, não suava mais ou suava muito pouco. Passei muito tempo da vida adulta pensando sobre isso e valorizando o suor, para poder voltar a suar normalmente. O Marcelo me irritava e eu debochava da aula dele, reclamava, deixava de fazer, sempre que podia, e discutia com ele. Lembro que sempre torcia os dedos jogando vôlei. Detestava jogar vôlei e não gosto até hoje. Em uma aula de ensaio do desfile de Sete de setembro, eu devia estar rindo ou conversando e, possivelmente, depois de já ter dito que era para ficarmos quietos, o Marcelo me pegou nos ombros, como se eu fosse um saco de batatas e me levou para a diretoria. Lembro que fiquei brava, acho que eu esperneava para que ele me colocasse no chão, mas não me lembro o que aconteceu depois. Eu o detestei por todo o tempo que fui sua aluna e levei por muito tempo essa aversão ao esporte. Se ele fosse uma luz, seria uma luz de choque.

Terminado o Ensino Fundamental, fiz o Ensino Médio em outra escola, também da rede privada, porém longe de casa, o que me possibilitou percorrer a cidade de ônibus, fosse para ir à escola, fosse para ir aos muitos programas culturais que a idade e a cidade me ofereciam. Foram anos nos quais, além de atuar no grêmio estudantil, organizando festivais de música e sessões de cinema, também fiz teatro e descobri caminhos a serem escolhidos nas muitas horas de trocas com amigos.

Um de meus professores do Ensino Médio foi o Pedro, professor de Geografia. Das aulas de Geografia pouco lembro, não aprendi quase nada,

¹ Todos os nomes de professores citados foram trocados.

porque meus dois professores de Geografia não se interessavam por ela. Mas me lembro muito do Pedro como professor, fora da sala de aula. No colegial, tive muitos professores que ficaram amigos dos alunos, mas o Pedro era o mais disponível, o mais receptivo, o que convidava alguns alunos para ir à sua casa e que vinha nas festas de aniversário para as quais era convidado. Lembro-me da rede no meio da sala de sua casa e dessa sensação de ser importante por estar na casa do professor. O Pedro tirava fotos dos alunos, fotos dos intervalos e dos eventos que aconteciam. Vivia com a gente as transformações pelas quais passávamos. Era apaixonado como nós. Tinha tempo e vontade de conversar sobre as muitas questões que discutíamos nas muitas tardes que passávamos no colégio. Poder passar a tarde organizando as atividades do grêmio ou participando delas era uma oportunidade de convívio fantástica. Não sei o que foi feito das tardes dos adolescentes, talvez eles ainda passem muitas nos colégios, mas tenho a sensação de que a maior parte tem muitos compromissos e pouco tempo para conversar sobre a vida, para fazer escolhas, para entender quem quer ser no mundo.

Um professor que tivesse tempo e vontade de participar dessas conversas era um presente. Tenho a impressão de que vivi essa mesma condição como professora, quando dava aula de teatro para adolescentes do Colégio de Aplicação da USP. Eu era uma mulher jovem, solteira ou casada, conforme a época, mas sem filhos e com tempo. Tinha finais de semana para ensaiar, tinha tempo para estar nas horas em que não temos nenhum compromisso, e esse tempo com os alunos nos permitia a construção de peças que faziam sentido. Tínhamos tempo para criar.

Um pouco desse tempo tive, quando voltei a trabalhar com adolescentes na Thalita Kum², quinze anos depois. Eu já não era mais tão jovem e tinha uma filha para quem eu tinha vontade de voltar logo, mas, mesmo assim, tinha tempo de ouvir as histórias das meninas. E assim pudemos criar algo significativo para todas nós. Também foi assim com o grupo Pé Sujo, adolescentes do meu período do mestrado, com quem estive por um ano letivo. Não sei se foi a necessidade do

² Oficina Cultural Thalita Kum é uma das unidades da Fundação Antonio e Antonieta Cintra Gordinho, na cidade de Jundiaí; trabalha com adolescentes de baixa renda, com aulas de diferentes modalidades no contraturno do período escolar.

adolescente que me fez encontrar tempo, sempre que trabalhei com eles. Eles precisavam falar, contar, pensar junto sobre tudo de novo que se passava em seus corpos, em seus sentimentos, e eu sempre gostei de escutar.

O Pedro também tinha tempo e vontade de ouvir. Fazem falta professores assim. Se o Pedro fosse uma sonoplastia, seria uma mescla de silêncio com alguma música dos Rolling Stones.

Voltei a encontrar a Denise, minha professora de História do terceiro ano do Médio, depois de muitos anos, como professora do meu enteado. Lembro-me da Denise de cabelo comprido, liso e loiro, olhar investigador, quieta, atenta. Lembro-me primeiro do anúncio de que aula boa era a dela, o que me causava certa pena. Pena da Zilma, professora do 1º e 2º colegial, que ensinava História de forma muito organizada. A lousa da Zilma era metódica:

1. Primeira Grande Guerra

1.1. As causas

1.2. O conflito...

Lousa que dispunha os acontecimentos como guarda-roupa, cada coisa em sua caixinha, nada de bagunçar uma informação com a outra, um fato com o outro. Eu adorava! Adoro guarda-roupa, adoro compartimentar tudo, colocar cada coisa em seu lugar e fazer de conta que acredito nessa ordem. Ordem me acalma, me deixa segura, tranquila, com a sensação de que nada me escapa.

A Denise chegou antes de chegar, já com a promessa da desordem, da possibilidade de que fôssemos ver as muitas linhas que costuram os fatos, os acontecimentos históricos. Eu tinha pena da Zilma, mesmo concordando que a aula da Denise era melhor. Mesmo antes de ser sua aluna, já concordava. Não poderia discordar. Era opinião geral entre o grupo de amigos do qual eu fazia parte e era opinião da minha irmã mais velha, de quem eu só discordo se for extremamente necessário, até hoje. De maneira geral, concordo com tudo o que ela pensa, primeiro porque ela é minha irmã mais velha e segundo porque é minha cúmplice na vida. Coitada da Zilma, nem eu, que gostava das lousas

arrumadas, podia elogiar suas aulas. Não lembro mais o que eu dizia na época, talvez a defendesse, porque sempre tive pena dos atacados, mas certamente concordei com todos depois que tive aula com a Denise.

Adorar caixinhas não me faz cega, é apenas uma necessidade de ordem para as muitas desordens que eu mesma provoco em mim. Não tenho dúvidas de que a vida é mais interessante, quando estabelecemos relações, quando encontramos fios que se ligam aos fatos, aos momentos, às lembranças.

A Denise fazia isso, mostrava a História de forma complexa, ampla, com muitas possibilidades de leitura e de entendimento. E, junto com isso, tinha a docilidade, que ela ainda tem. Ela pensa e é doce. Não é mulher que fica quieta, que engole, que não opina. Mas não grita, não obriga, não sufoca.

Se fosse um objeto, a Zilma seria uma régua, dessas incrementadas, que podem traçar linhas na vertical e na horizontal. A Denise, não sei, talvez um jarro d'água. Mais a água que o jarro. A Denise é um bom modelo, um exemplo a ser seguido.

Formação

Entrei na Faculdade de Artes Santa Marcelina, para cursar Licenciatura em Artes Plásticas, como uma das opções possíveis, já que minha primeira opção era cursar psicologia. Como entrei na primeira série com seis anos, concluí o Ensino Médio com 16, e foi nessa idade que defini a profissão a seguir. Dessa forma, comecei a faculdade sem muita certeza de permanecer nela, porém, com a clareza de sair, caso não gostasse.

Assim que o curso começou, fui tomada pelas formas, pelos traços, pelas cores e pelos cheiros. Achei encantadora a possibilidade de me expressar por meio do desenho. Foi fascinante descobrir traços que simbolizassem meu olhar para o mundo e perceber a possibilidade de desconstrução da realidade como forma de expressão.

Estudei sem a necessidade de me sustentar, o que me possibilitou frequentar os diversos ateliês oferecidos pela faculdade. Dessa forma, além de cumprir o curso regular, frequentei, em diferentes períodos, os ateliês de escultura e gravura, que, além do pó e do cheiro forte dos diversos componentes químicos usados, era preenchido pelo som do estudo realizado pelos alunos do curso de Música.

A Laura me lembra folha rasgada, folha rasgando, coragem de rasgar. Minha professora na faculdade, quando eu devia ter 18 ou 19 anos. Me lembro da maior parte desses professores, mas poucos significaram algo. A aula mais marcante foi essa, na qual ela pediu que rasgássemos a folha antes de começarmos a pintar nela. Fiquei chocada. Aquelas folhas eram tão caras, e me parecia um desperdício rasgar. Foi difícil, mas também fascinante essa liberdade. O fascínio era mais conceitual, o sentimento era de estar fazendo algo errado. Acho que senti a culpa sentida, aprendida, acumulada: tantos anos de ouvir que desperdiçar comida é pecado, tanta gente morrendo de fome e eu sem querer terminar o que tinha no prato! Senti a culpa de gastar o dinheiro duramente conquistado pelos meus pais, a culpa de gastar algo que era motivo de brigas constantes. Sempre senti a angústia dessa falta de dinheiro, esse medo de que não desse para pagar as contas. Minha mãe fazendo o que podia, meio escondido do meu pai, como se fosse algo errado, meio proibido, mas necessário para nos dar as roupas, os passeios, as escolas particulares, o conforto de viver com mais do que se ganha. A irresponsabilidade da minha mãe tinha um pouco de Laura. Liberdade de criar uma forma, rompendo com os padrões. Mas era uma liberdade pela metade, porque era escondida³. A da Laura, não. Era assumida, era a ruptura com o formato retangular, era poder escolher a forma que meu desenho teria, sem que nada tivesse que ser escondido. A Laura propunha essa busca por uma forma, por uma poesia encontrada nas cores, nas aquarelas que ela pintava e nesse exercício que tentávamos. Fiquei com a admiração pela coragem, pela coragem sincera, sem precisar esconder essas escolhas, sem precisar fingir ser algo que não sou, mesmo que para isso tenha que fazer coisas

³ Esclareço que admiro minha mãe por muitas razões, digo aqui duas delas: a primeira é pela coragem que teve sempre de ser uma mulher questionadora, à frente de sua época; a segunda é por ter sido, e ainda ser, uma mãe muito amorosa, que sempre apoiou seus filhos e acreditou neles, demonstrando este apoio com muito mais elogios do que broncas.

menos questionadoras; mesmo que a ruptura seja menor. Não gosto da mentira. Demorei para assumir que não faria mais coisas mentirosas, que não esconderia, nem disfarçaria; se não pudesse contar, melhor não fazer. Os que eu não tiver coragem de rasgar, que fiquem inteiros, para meus alunos rasgarem.

Não se afobe não,/ que nada é para já,/ o amor não tem
pressa,/ele pode esperar, em silêncio,/no fundo do armário,/
na posta restante,/ milênios, milênios/ no ar./ E quem sabe
então/ o Rio será,/ alguma cidade submersa,/ os
escafandristas virão/ revirar sua casa,/ suas coisas,/ sua
alma desvão. Sábios irão encontrar/ o amor que eu um
dia/deixei para você. (BUARQUE, 1980)⁴

Se a Laura fosse um figurino, seria feito de retalhos, tecidos coloridos, roupa de tear, um vestido de pontas, talvez um figurino do Gabriel Villela.

Para além dos espaços da Santa Marcelina, continuei a fazer teatro e iniciei-me em dança. Passei um ano fazendo aula de Dança Moderna com a professora e bailarina Maria Duschenes, responsável por trazer o Método Laban para o Brasil. Naquele momento, meu contato com o Método Laban se deu pela criação, pela improvisação. As aulas de “dona Maria” ocorriam em uma sala de sua casa, preparada para a dança e rodeada de um jardim, no bairro arborizado do Pacaembu, em São Paulo.

O interesse pelo teatro percorreu toda a graduação, mas, naquele momento, a Faculdade não oferecia licenciatura plena em Teatro, o que me fez optar por permanecer nas Artes Plásticas e me graduar desta forma. Foram anos durante os quais dividi meu interesse pelas Artes Cênicas e pelas Artes Visuais, participando de exposições de Artes Visuais e de apresentações teatrais.

Início da docência

⁴ Trecho da música “Futuros amantes”, de Chico Buarque.

Ainda cursando o segundo ano da faculdade, fui convidada para dar aula em uma escola para crianças deficientes, chamada Escola Fonte Viva. Trabalhei ali por quatro anos, ensinando teatro para crianças que tinham deficiências motoras com comprometimento intelectual em alguns casos.

Ingressar nesse universo foi um desafio duplo. Tive que descobrir o que ensinar e como ensinar teatro para crianças com as características com que trabalhava e, em paralelo, descobrir uma forma de lidar com o meu sofrimento causado pelo sentimento de injustiça para com aquelas crianças. Descobrir uma maneira de lidar com a impotência perante essa condição de vida com a qual as crianças necessitariam viver era fundamental para que eu saísse do estado de revolta, em direção à busca de proposições para as pessoas que ali estavam.

Naquele momento não existiam publicações específicas sobre o ensino de Arte para deficientes, o que me fez descobrir formas de trabalhar com o faz de conta por meio da linguagem cênica. Apesar da minha inexperiência, foi possível criar, com aquele grupo de alunos, cenas e jogos que permitiram não apenas experimentar diferentes personagens, lugares e relações, como descobrir maneiras de explorar o potencial de movimentos corporais e da voz.

Naquele mesmo período, estive envolvida com a Associação dos Arte Educadores do Estado de São Paulo – AESP –, um espaço de discussão sobre o sentido do ensino de Arte no Brasil, em suas várias linguagens. Esse envolvimento ocorreu como estudante, enquanto cursei a faculdade, e teve continuidade nos anos seguintes, fazendo com que eu integrasse a Diretoria da Associação entre os anos 1989 e 1991.

Participar da AESP me permitiu envolver-me na busca da definição do ensino de Arte com esta denominação na Constituição de 1988 e da movimentação pela inclusão do ensino de Arte obrigatório, como ocorreu com a criação do Ciclo Básico – CB – em Jornada Única nas escolas do Estado de São Paulo.

Ao terminar a faculdade, trabalhei como professora de Arte em algumas escolas estaduais na cidade de São Paulo, dentro da proposta do Ciclo Básico. Entre 1988 e 1990, atuei nas escolas Marechal Floriano, Adelina Issa Aschar e Caetano de Campos. Além de trabalhar com alunos da primeira e da segunda séries, dentro da proposta do CB, lecionei para as séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Foi um período de exploração. Descobri formas com as quais poderia ensinar todas as linguagens artísticas para os alunos, já que eu era a única professora de Arte que eles tinham. A condição de ensino também foi um fator desafiador, já que o número de alunos por sala era de 30 a 40, e o espaço para ensino era a sala de aula sem qualquer recurso para o trabalho.

Tenho a lembrança de andar pelos corredores das escolas, a cada 50 minutos, carregando muitos objetos, gravadores, papéis de diversos tamanhos e cores, argila, livros de Arte.

Apesar da variedade de linguagens e da dificuldade de encontrar espaço para abrigar propostas de maior profundidade, foram anos de experimentação e de afirmação da minha opção pela docência.

Escolha da linguagem

Em 1990 fiz a Especialização em Artes Cênicas – Dança e Teatro – na ECA/USP. Nessa formação retomei o aprendizado de Dança Educativa – Método Laban – e conheci os Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin. Ambos foram decisivos na minha atuação docente nos anos seguintes.

Foi também em 1990 que ingressei na Escola de Aplicação – EA – da FE-USP como professora de Artes. Essa nova condição de trabalho me fez responsável pelo ensino de Teatro e Dança na organização curricular da escola e me possibilitou um aprofundamento na linguagem cênica.

Nos anos em que fiz parte do quadro docente da EA, reorganizamos a proposta de ensino de Arte, fazendo com que cada série tivesse o enfoque em

uma das linguagens. Como contávamos com quatro professores na escola, sendo um especialista em Música, duas em Artes Visuais e eu em Artes Cênicas, passei a assumir o trabalho com a segunda, a sétima e a oitava séries do Ensino Fundamental (atuais terceiro, oitavo e nono anos) e a primeira e a segunda séries do Ensino Médio.

Na segunda série, o enfoque era dado para o jogo e para as danças populares brasileiras. Naquele período, além da formação em Laban, prosseguida com Cibele Cavalcanti, participei de cursos informais de danças brasileiras com Tião Carvalho e de cursos de anatomia para o movimento com Sonia Kliass e fiz metade da formação de cadeias musculares com Ivaldo Bertazo.

Frequentar esses cursos, assim como as festas populares, foi um alimento para o trabalho de jogos realizados com as crianças de 8 anos. A compreensão da relação entre o jogo tradicional e o jogo teatral também foi vivenciada naquele momento.

Com a sétima série, desenvolvi uma proposta que dialogava com as Artes Visuais e com a Música, já que o enfoque dado era para o conhecimento da sonoplastia, do figurino e da cenografia de uma peça teatral. Esse trabalho permitia aos alunos a compreensão dos elementos que compõem uma apresentação e me possibilitou trocas com os professores de Música e de Artes Visuais, na busca de formas visuais e sonoras que expressassem a cena trabalhada.

Os anos do Ensino Médio se dividiam entre aulas de Dança e de Teatro. O curso de Dança explorava a consciência corporal e o estudo de movimento, conforme proposto por Laban, com a improvisação como forma de criação. Essa proposta compreendia uma apresentação de um espetáculo no final do ano, o que fez com que apresentássemos *Tchau*, baseado no texto de Ligia Bojunga Nunes; *Amor*, criação coletiva; e *Romeu e Julieta*, baseado no texto de W. Shakespeare.

No curso de Teatro trabalhávamos com improvisação, partindo da proposta de jogos teatrais, segundo Viola Spolin. Também trabalhamos em uma montagem

teatral para ser apresentada no final do ano. As peças apresentadas foram: *Querida, não posso ouvir você com a torneira aberta*, de Robert Anderson; *O Analista de Bagé*, de Luis Fernando Veríssimo; e *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes. Todas as apresentações, tanto de Dança, como de Teatro eram feitas para a comunidade, no teatro da escola, durante um final de semana, para que o grupo compreendesse o caráter da repetição presente em uma montagem.

Além do trabalho realizado na Escola de Aplicação, entre os anos de 1994 e 1996, iniciei o projeto Encenando, no qual trabalhei como professora de Teatro e Dança, como atividade extracurricular na Escola Guilherme Dumont Villares: montei os espetáculos de teatro *Três contos contados por quatro*, adaptação do livro *A cadeira do dentista e outras crônicas*, de Carlos Eduardo Novaes; *Fim de semana*, de Guilherme Figueiredo; *Bailei na Curva*, do grupo Do Jeito que Dá; *Labirinto*, criação coletiva baseada no mito do Minotauro; e *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. Também nesse trabalho montei o espetáculo de dança *Os sonhos de Helena*, baseado nos contos de Eduardo Galeano.

Em paralelo às atividades docentes, busquei outro espaço de criação: no ano de 1994 trabalhei como atriz com o grupo Ta Yu, na montagem da peça *O Defunto*, de René de Obaldia. Essa montagem foi apresentada em espaços escolares e universitários e me possibilitou a experimentação de minha gestualidade. Estar atuando, e não dirigindo, foi extremamente prazeroso.

Em 1996 trabalhei como preparadora corporal da Companhia do Latão, dirigida por Sérgio de Carvalho, na montagem de *Ensaio para Danton*. Acompanhar todo o processo de montagem do espetáculo, investigando maneiras de orientar os atores na descoberta da gestualidade adequada para cada cena, permitiu-me um aprofundamento na linguagem corporal, na busca pela expressão por meio do gesto. Atuar nessa montagem também me permitiu refletir sobre escolhas estéticas e sobre o trabalho de direção, já que partilhei com o diretor a pesquisa de propostas que melhor dialogassem com o grupo.

Entre Mares

Em 1997 decidi morar em Barcelona, Espanha. Uma das razões que me fizeram escolher sair temporariamente do Brasil foi o fato de necessitar de outros espaços de estudo e de reflexão. A escolha foi frutífera.

Cheguei a Barcelona no meio do inverno e pude aproveitar a paisagem fria de árvores desfolhadas, de dias gelados e ensolarados, enquanto conhecia a cidade. Submergi no universo modernista, nas ruas estreitas do Bairro Antigo, nos cafés recheados de histórias e personagens significativos para a cultura catalã. E estudei.

A princípio fiz os cursos Teatralitzacio del fet quotidiana e Expressión y Comunicación Oral, além de estudar espanhol. Logo depois, já em contato com o Institut del Teatro, faculdade responsável pela formação nas Artes Cênicas, fiz os cursos de Teoria Dramática, com Jaume Melendres, e de Dramaturgia, com Carlos Batlle.

Naquele período que passei na Espanha pude não apenas estudar, como assistir a muitos espetáculos de Teatro, Dança e Música e Exposições de Artes Visuais. Dentre eles, participei do Festival de Sitges, no qual fiz o curso Duos i Dialecs, com o coreógrafo Ramon Ollé.

Neste período, além de estudar, criei uma pequena companhia de teatro que montou o espetáculo *Salida de Emergência*, de Silvana Capitani, apresentado no Teatro Malic. O processo de montagem desse espetáculo permitiu-me uma grande exploração de diversos elementos e conceitos, por mim pesquisados até então e estudados naquele momento de reflexão sobre meu espaço profissional.

Foi também no período em que morei em Barcelona que, por intermédio do professor e diretor teatral Frederic Roda, participei como professora do projeto Tallers de Teatro, no qual ministrei aulas de teatro para um grupo de adolescentes, resultando na montagem da peça *Farsa de las enamoradas*, de Ramón de Valle Inclán. Embora essa forma de trabalhar já fosse bastante

conhecida por mim, o projeto se realizava com diversos grupos montando peças do mesmo autor, o que permitiu o aprofundamento em sua obra.

Trabalhar com aquele grupo de adolescentes me permitiu um maior conhecimento da cultura catalã e a confirmação de meu interesse pela docência, já que, mesmo afastada desse ambiente, busquei a possibilidade de lecionar.

A caminho de novas escolhas

No final de 1998 voltei para o Brasil e retomei meu trabalho como professora em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Naquele momento, trabalhei como professora de Dança e Teatro no colégio Oswald de Andrade, onde montei os espetáculos *Um olho, dois olhos, três olhos*, baseado no conto de Andersen; *Lisistrata*, de Aristófanes; *A Megera Domada*, de Shakespeare; *O Santo Inquirido*, de Dias Gomes; *O Rei da Vela*, de Oswald de Andrade; e *A Igreja do Diabo*, a partir do texto de Machado de Assis.

Foi também nos anos de 1999 e 2000 que trabalhei no Colégio Equipe, em projeto interdisciplinar, no qual lecionávamos, eu e o professor de Artes Visuais, para uma mesma turma, no mesmo horário, tanto na exploração de ambas as linguagens e no diálogo entre elas como na montagem de dois espetáculos: *Conto da ilha desconhecida*, baseado no conto de José Saramago, e *Édipo Rei*, a partir da peça de Sófocles.

Esse trabalho, além de ter a docência em dupla, que permitiu a reflexão conjunta sobre as propostas e sobre a atuação de cada um, também se organizou de maneira que as 4 classes, de 40 alunos cada, participantes da montagem se dividissem em equipes responsáveis pelo cenário; pelo figurino; pela sonoplastia; pela dramaturgia; e pela direção, além da atuação.

Em 2000, além de trabalhar nestas duas escolas, iniciei minha pesquisa de mestrado. Após o período de distanciamento, vivenciado entre 1997 e 98, percebi a necessidade de aprofundar meu estudo sobre o ensino de Teatro, e uma pesquisa de mestrado me pareceu a melhor forma para isso.

Meu projeto se desenhava com o intuito de pesquisar os Jogos Teatrais. Ao ser aceita como orientanda da Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela, pude debruçar-me sobre o livro de Viola Spolin (1990) recém-publicado na época: *O jogo teatral no livro do diretor*. Realizei a pesquisa sobre a adequação da proposta de Spolin, de utilização do jogo teatral na montagem de espetáculos para o trabalho com adolescentes dentro de uma escola pública da cidade de São Paulo.

Ao desenvolver as disciplinas, retomei a escrita de contos de tradição oral, contados para mim pela minha avó de origem italiana. No decorrer da pesquisa registrei todos esses contos, que publiquei dois anos após a conclusão do mestrado, com o título *Histórias da Nonna*⁵. Na pesquisa feita com os alunos, utilizei um desses contos e pude refletir sobre a apropriação de um conto de tradição oral na formação.

A pesquisa de mestrado me permitiu compreender aspectos do ensino de teatro e a importância da arte e da criação na formação, que até aquele momento ainda não eram claros para mim. Poder refletir em profundidade, dialogando com autores e com minha orientadora sobre uma forma de trabalho que eu vinha realizando havia dez anos me permitiu uma nova apropriação dos conceitos de ensino de Arte, especificamente de ensino de Teatro.

Entre os anos 2000 e 2004, trabalhei em três montagens teatrais. Uma delas como assistente de direção, *Traição*, de Harold Pinter, dirigida por Robson Camargo, e as outras duas – *Oh Céus* e *Novelo de Histórias* –, resultantes de cursos ministrados por mim com grupo de não atores.

Formação de professores

O meu ingresso no mestrado coincidiu com meu ingresso na Universidade Paulista – UNIP –, para lecionar no curso de Pedagogia.

O trabalho com formação de professores foi se desenhando desde 1992, quando dei o primeiro curso de formação para professores. A ele se seguiram

⁵ Foi uma publicação familiar.

outros, nos quais trabalhei com Teatro e com Dança em diálogo com a educação. Em 1996, participei como docente do curso “O coordenador pedagógico em construção – Fundamentos das áreas de conhecimento: artes e comunicação – Fase I”, coordenado pela Profa. Dra. Maria F. de Rezende e Fusari e organizado pela USP, para professores das escolas públicas municipais de São Paulo. Em 2000 participei do mesmo curso, em sua fase II.

Em 2001, a convite do Prof. Dr. Fernando Hernández, ministrei o curso “El profesor como contador de historias: La voz, la mirada, el cuerpo, la escenografía y la historia en la actuación docente”, na Universidad de Barcelona.

No ano de 2003 atuei como formadora do projeto Histórias de Nossa Terra, organizado pelo Museu da Pessoa juntamente com o Instituto Avisa Lá, na cidade de Uberlândia, MG. A formação de professores se dava pela apresentação de uma nova maneira de compreender a memória, que parte da ideia do cidadão comum como agente da História. Essa proposta teve como pilares o trabalho com a linguagem verbal, explorada na leitura e na escrita, e a linguagem visual, explorada pelo desenho.

Em 2006 trabalhei, juntamente com mais três professores, na elaboração do material didático Oficina de Leitura e Ação, dentro da proposta de formação coordenada pela Plural Assessoria Pedagógica.

Em 2007 lecionei no curso “A paisagem na Pinacoteca”, no qual era feita a leitura das obras do acervo da Pinacoteca de São Paulo, com enfoque nas paisagens ali presentes. O curso se propunha a apresentar aos professores não apenas parte do acervo da Pinacoteca, mas também formas de apropriação e de abordagem das obras pelos alunos, como referência metodológica.

Entre os anos de 2000 e 2007 lecionei, no curso de Pedagogia da UNIP, disciplinas que, em sua maioria, se relacionaram com o significado da Arte no ensino, sua importância, suas características e metodologias, além da História do ensino de Arte no País. Também trabalhei disciplinas sobre a pesquisa na educação e sobre o uso de novas tecnologias na educação.

O trabalho com essas disciplinas coincidiu com o período em que realizei o mestrado e o início do doutorado, além dos diferentes cursos de formação para professores, e me permitiu uma nova percepção sobre a condição docente, especificamente sobre a formação docente, tanto a inicial como a continuada.

Em paralelo à docência, de 2001 a 2010 ocupei cargos administrativos com três funções: coordenadora de *campus*, responsável pelo reenquadramento funcional docente e coordenadora dos eventos científicos da pós-graduação. Embora tais funções se diferenciem do restante de minha atuação profissional, elas me permitiram um conhecimento muito mais abrangente sobre o funcionamento da Universidade do que quando atuava somente como professora.

Entre os anos de 2003 e 2009, trabalhei no curso de Especialização em Psicodrama, oferecido pela COGEAE/PUC SP, como professora convidada, ministrando aulas que tinham como enfoque o teatro e seus componentes na encenação.

Esse período de trabalho, voltado à formação de professores, buscando formas de ensinar o significado da arte e as diferentes linguagens a serem trabalhadas com as crianças, me fez escolher como pesquisa de doutorado uma proposta de formação de professores por intermédio do Teatro, com a realização de jogos teatrais e escrita dramaturgica.

Entre os anos de 2007 e 2009 investiguei a adequação de trabalhar com a formação de professores de maneira criativa, discutindo as possibilidades da reflexão associada ao jogo teatral e à escrita dramaturgica. Nessa pesquisa foi possível observar a importância não apenas da criação no trabalho docente, mas também da reflexão e do trabalho coletivo como alicerces necessários a uma docência dinâmica, envolvente e transformadora.

Minha pesquisa de doutorado foi realizada na Pontifícia Universidade Católica – PUC SP, com a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca. Da mesma forma que no mestrado, o doutorado me permitiu dialogar com uma prática que eu vinha realizando, principalmente nos anos seguintes ao meu

retorno de Barcelona. Pude me aprofundar na reflexão sobre o trabalho docente e a necessidade de a criação fazer parte dele.

Conversas necessárias

Desde o Ensino Médio participei de espaços que me possibilitaram o diálogo e a reflexão sobre minhas escolhas. Como aluna, a participação no grêmio estudantil foi um espaço de diálogo e compreensão das minhas possibilidades de atuação social.

Na faculdade, a aproximação com a AESP fez com que eu fosse a diversos congressos e eventos da área, que tinham não apenas e nem principalmente o caráter reivindicatório, mas também a possibilidade de organização de um grupo, de uma classe, na reflexão sobre seu papel social.

Naquele período, estive presente em todos os congressos organizados pela AESP e em outros mais que se propunham a discutir o ensino de Arte no Brasil. Em 1991 fui ao III Encuentro Latinoamericano sobre Enseñanza Artística, realizado em Cuba, onde foi possível conhecer aspectos do ensino de Arte em países latino-americanos.

Entre os anos de 1998 e 2000 participei, com apresentação de trabalho, nos Encontros sobre o Ensino de Arte, organizados pela Prefeitura Municipal de Jacareí. Em 1999 fiz parte da Comissão de Análise, Seleção e Premiação da Feira Infantil de Arte – Mostra América, também organizada pela Prefeitura de Jacareí.

Desde 2002 participo da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE –, apresentando trabalhos nos Congressos e nas Reuniões Científicas por ela organizados.

Em 2006 passei a organizar o Encontro Científico e o Encontro de Iniciação Científica da UNIP, além de outros eventos de diferentes áreas da Pós-Graduação da Universidade.

Em maio de 2006 formei, juntamente com a Profa. Dra. Márcia Lopez Reis, o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão de Práticas Educativas, no qual desenvolvemos estudo na área e refletimos sobre as pesquisas de cada integrante.

Em 2009 compus a Comissão Científica do II Colóquio de Dramaturgia, organizado pela Universidade de Londrina – UEL.

Desde 2010 participo do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação – LABORARTE – Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP, no qual realizei esta pesquisa.

A participação em eventos científicos me permite o diálogo com pares. A apresentação de trabalhos, exigência permanente da atuação docente universitária, é também um momento de exposição e sistematização das minhas reflexões, para que possam ser ditas e compreendidas pelo outro. É ainda um momento de escutar, de reconsiderar minhas escolhas a partir de escolhas de outros.

Conhecer trabalhos que estão sendo desenvolvidos por outros professores e pesquisadores é para mim como uma fogueira, que ilumina possibilidades não vislumbradas e que me motiva a rever minhas escolhas, colocando-me disponível para o novo.

Chegando a esta pesquisa

Nesta síntese sobre meu percurso profissional, apresentei aspectos significativos para as escolhas feitas, para o caminho traçado até o momento atual. Em 2010 e 2011 fui professora de teatro nas Oficinas Culturais Thalita Kum, da Fundação Antonio e Antonieta Cintra Gordinho – FAACG –, que atende a população de baixo poder aquisitivo da cidade de Jundiaí. Também em 2011 participei, como docente, do projeto Formação de Agentes Culturais, realizado pela Escola do Museu de Arte de São Paulo – MASP –, para profissionais dos pontos de cultura da Grande São Paulo.

De 2010 a 2012 atuei como formadora no projeto de formação de professores de Centro de Educação Infantil - CEI e Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, A Rede em Rede – A Formação Continuada na Educação Infantil, organizada pela Prefeitura de São Paulo. Nesse projeto de formação de professores, fui responsável por ministrar, em 2010, o curso “Tempo para as narrativas do faz de conta”, no qual refletíamos sobre a importância do brincar de faz de conta na Educação Infantil. Nessa proposta pude me aprofundar na exploração do trabalho corporal dentro do brincar. Nesse mesmo período, ministrei o curso “Percurso de aprendizagens na Educação Infantil: Práticas Teatrais”. Participar da elaboração dessa proposta, assim como de sua docência, me permitiu a reflexão sobre o trabalho teatral na Educação Infantil, além de dar continuidade à minha investigação sobre possibilidades metodológicas na formação de professores.

O caminho percorrido, seja como aluna, seja como professora, me mostra o interesse permanente em investigar a importância do corpo nos diferentes espaços sociais pelos quais passamos e, especificamente, na educação, por ser minha escolha profissional. Minhas pesquisas, de doutorado e de pós-doutorado, somadas à prática com formação de professores, têm me direcionado para a atuação e a reflexão sobre a docência e sua formação.

1.2 IMAGENS DA DOCÊNCIA

Fazer esta pesquisa de pós-doutorado foi um mergulho no sentido que eu atribuo a ser professor. Evidentemente, fazendo uma pesquisa que investiga a imagem docente no diálogo com o fazer teatral, estaria envolvida por esta temática, mas o caminho percorrido me possibilitou olhar para esta escolha feita há quase trinta anos, refletindo sobre qual professora sou e o que me aproxima ou me afasta deste exercício.

Nestes dois anos, lembrei-me, junto com meus sujeitos, de meus professores (parte destas lembranças estão relatadas acima). Fiz um esforço grande para trazer à tona sensações e situações que me permitissem recuperar imagens de professores que tive desde pequenina. Lembrei-me de alguns, de momentos que foram marcantes e de pessoas que, admirando-as ou detestando-

as, me deixaram possibilidades de escolhas sobre o que copiar ou não. Registrei histórias e escrevi pequenas cenas desses momentos, por acreditar que, na ação de escrever, posso perceber aspectos escondidos. Confirmei, na experiência pessoal, aquilo em que acredito e vi acontecer nos outros: a reflexão criativa possibilita a percepção de saberes que estavam escondidos.

Além de lembrar-me dos meus professores, estive ao lado de minha supervisora, observando-a ser professora. Compartilhar esses momentos de docência foi como voltar à faculdade, foi poder olhar novamente, após muitos anos em sala de aula, como é que alguém ministra aula. Aprendi nestes dois anos de sala de aula compartilhada. Reaprendi um tanto do que já sabia e fiz novas escolhas. Nesse exercício, pratiquei algo que me é extremamente prazeroso: imitar! Adoro imitar os outros, sua forma de falar, os gestos que usam, um tique nervoso... Adoro imitar, sem culpa de desaparecer nessa imitação, talvez por reconhecer a importância dessa prática, tão teatral; a importância de experimentar ser quem não sou, para descobrir como quero ser. Imitando a Ana Angélica Albano, fazendo como ela faria, escrevendo, tendo a sua aprovação como desejo, pude compreender um pouco mais sobre meus desejos e minhas escolhas para a docência.

Neste relatório falarei do terceiro aspecto deste mergulho: a pesquisa feita com meus sujeitos sobre a imagem docente. Foram muitos sujeitos, organizados em quatro grupos, dois no Brasil e dois no México. A necessidade de apresentar os dados e analisá-los poderá deixar a impressão de que essas pessoas foram apenas sujeitos da pesquisa. Mas não: foram pessoas que me mostraram suas lembranças, improvisaram cenas, experimentaram jogos teatrais, tiveram a generosidade de me permitir estudá-las, para que esta pesquisa se realizasse. Este terceiro aspecto de meu mergulho aconteceu porque eu pude olhar, escutar e tocar todos os alunos e professores que estiveram comigo neste projeto. Aqui confirmei uma de minhas principais crenças docentes: a de que somos pessoas que se relacionam neste aprender e ensinar, pessoas que se movimentam juntas na alegria desta descoberta feita com tudo o que somos: corpo, desejos, pensamentos, imaginação, lembranças, crenças...

Esta pesquisa é qualitativa e se configura como uma investigação-formação. Teve como base a retomada de lembranças sobre os professores com os quais os participantes conviveram, recriadas na exploração teatral. As propostas desenvolvidas, tendo a história de vida dos estudantes-professores como possibilidade de reflexão e formação do professor são inúmeras e caminham por diferentes percursos, mas em todas elas temos a referência das experiências vividas como fonte de reflexão.

A escolha da improvisação sobre as narrativas de história de vida ocorre pelo entendimento de que tal vivência permite uma nova percepção sobre o fato narrado, estabelecendo diálogo com possibilidades de sua encenação.

Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se. Como sugere Larrosa, na epígrafe⁶, somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece. (PASSEGI, 2011, p. 147)

A possibilidade de falar sobre suas experiências, sobre as lembranças de seus professores permite ao aluno-professor dar sentido ao vivido. Ao recordar situações passadas, como aluno, será possível perceber aspectos passados que constituíram a imagem docente.

Como nos fala Passegi, a percepção dessa história não é fixa, imutável, o que dá sentido ao processo de revisitá-la. Nesse olhar para os professores com os quais conviveu, esse grupo de alunos-professores poderá fazer escolhas, repensar práticas, reelaborar a maneira pela qual se vê professor.

A reflexão sobre seu processo de formação não permite apenas situar-se numa história e numa continuidade temporal, ela conduz progressivamente o sujeito a questionar-se sobre sua visão do humano em sua dimensão terrestre (de que é feito o humano?) e em sua dimensão cósmica (o que é a humanidade?). Essa dupla dimensão tem o efeito de clarear a atitude do sujeito a respeito da aprendizagem e das atividades educativas. (JOSSO, 2010, p. 190)

⁶ *Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa* (LARROSA, 2006, p.20).

Investigamos a seguinte hipótese: tornar o professor(a) consciente, pelo ato criativo, dos elementos da cena que compõe o cotidiano escolar pode possibilitar reflexões, revisão e recriação da sua imagem sobre a docência?

O corpo

Esta proposta de formação de professores explora a linguagem teatral, que é essencialmente corporal. É pelo gesto do ator que a cena se configura, e acredito que é também no gesto do professor que a aula se elabora. A escolha por trabalhar o corpo não se deve exclusivamente ao fato de ser um trabalho teatral; ela ocorre também porque uma melhor compreensão de seu corpo dá ao professor muitos recursos expressivos.

A linguagem teatral, assim como a dança, possibilitam um conhecimento do próprio corpo e uma ampliação das possibilidades de vivência dele e com ele. Ao descobrir maneiras pelas quais podemos nos expressar corporalmente, descobrimos novas formas de nos movimentarmos, novas expressões e recursos que podemos utilizar na relação com outros corpos, nas relações sociais. (FARIA, 2011, p. 127)

A descoberta das possibilidades de diálogo que o contato corporal traz perpassou todos os momentos desta formação. A dificuldade de entrar em contato com o próprio corpo, assim como com os outros corpos, também foi sentida; porém, aos poucos, a alegria do jogo, do movimento e do conhecer-se dessa outra maneira permitiu que o estranhamento abrisse espaço a esta descoberta, a esta nova forma de relacionar-se.

Devido à escolha de trabalhar com a improvisação teatral, em todo o processo foi dada uma grande importância para a expressão do corpo. Para tanto, foram estabelecidas propostas que exploravam o contato com o próprio corpo e com o corpo dos colegas, permitindo maior conhecimento e domínio das possibilidades expressivas corporais. A importância dada à percepção corporal é o que nos faz incluir neste texto o percurso pelo qual este processo se constituiu.

Perceber que a maneira pela qual nos expressamos é uma, dentre as muitas possibilidades com que nossos gestos podem ser ampliados; e que podemos aumentar a consciência sobre as formas de nos expressar

corporalmente é a base para a percepção de como eu, professor, me expresso e de como posso ler, nos corpos dos meus alunos, aspectos que não são ditos por palavras.

O trabalho corporal esteve estruturado com três enfoques: o de conhecer melhor as possibilidades expressivas individuais, o de relacionar-se coletivamente pelo corpo e o de expressar as memórias docentes corporalmente. Para tanto, realizamos diversas propostas no decorrer dos encontros, que serão relatadas nos capítulos, conforme o aspecto abordado.

1.3 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo aconteceu em dois momentos. O primeiro foi no segundo semestre de 2012, com dois grupos, tendo a duração de um semestre letivo. Um dos grupos foi formado por alunos da Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade de Campinas – e o outro, por professores da Fundação Antônio e Antonieta Cintra Gordinho – FAACG.

O grupo da UNICAMP realizou encontros semanais – 15, ao todo – entre os dias 2 de agosto e 29 de novembro de 2012. Cada encontro teve a duração de quatro horas, com um intervalo no meio. Os encontros se realizaram como parte da disciplina Educação, Corpo e Arte, que esteve, naquele semestre, sob responsabilidade da Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano, tutora desta pesquisa.

O grupo de alunos foi composto por 35 mulheres e 1 homem, 85% deles do curso de Pedagogia, sendo que apenas 11% tinham experiência docente. Dos 36 participantes, 65% não tinham nenhuma formação em Arte, 61% já haviam feito teatro e 94% já haviam lido peças teatrais. Por ter sido a escrita parte da pesquisa, foi questionado quem gostava ou não de escrever, e 64% afirmaram gostar, 23% disseram que gostavam um pouco e 13% revelaram que não gostavam⁷.

⁷ Estes dados foram obtidos por meio de um questionário inicial para todos os grupos pesquisados, aqui trazido como anexo. As características das participantes estão apresentadas

Sala cheia de mulheres que se conheciam. Das 41 inscritas compareceram 26. Duas das alunas não fazem parte da turma, mas participaram sem qualquer dificuldade. Parabéns a você logo no começo, intimidade e proximidade e possivelmente alguns grupos já definidos, o que foi possível observar pelo desequilíbrio no número de pessoas no momento que se dividiram em grupos de trabalho. (Trecho retirado do meu diário de bordo)

O grupo só se definiu após o quarto encontro, já que parte dele só compareceu no segundo, um aluno desistiu de participar após o quarto encontro e dois só iniciaram do quinto em diante. Era um grupo composto, em sua maior parte, por alunos de uma disciplina curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, porém também podiam inscrever-se alunos de outras faculdades. Por essa razão, a maioria dos participantes já tinha um convívio grande, porém alguns deles não conviviam com os demais.

As regras estabelecidas possibilitavam um número máximo de quatro faltas no semestre, porém nem todos os alunos utilizaram todas: três alunas não faltaram nenhuma vez, quatro faltaram uma, doze faltaram duas, nove faltaram três e sete faltaram quatro. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, tendo-lhes sido garantido que a não participação na pesquisa não significaria qualquer prejuízo na avaliação na disciplina. Para que todos tivessem certeza dessa condição, ao final do trabalho foi dada nova oportunidade para a retirada do termo, no momento em que todos os participantes tivessem clareza de qual material havia sido produzido para a pesquisa.

O grupo da FAACG realizou encontros semanais, porém com algumas interrupções, o que resultou em dez encontros, do dia 6 de agosto ao dia 12 de novembro de 2012. Cada encontro teve a duração de duas horas, sem intervalo.

O grupo, composto por 18 professores, estava dividido em 4 homens e 14 mulheres, sendo 41% de graduados, 53% de especialistas e 6% de mestres. Do total, 35% haviam cursado Pedagogia e o restante, diferentes graduações, como: Moda, Letras, Sistema de informação, Física, Matemática, Química, Artes Visuais,

dessa maneira para que seja possível saber um pouco de suas características. Não existe qualquer intenção de que esta pesquisa ganhe delimitações de uma pesquisa quantitativa.

Artes Cênicas, Ciências Sociais e Educação Física. As disciplinas lecionadas estavam diretamente relacionadas às suas formações específicas, o que possibilitou um grupo bastante diversificado. No momento da pesquisa, 12% lecionavam na Educação Infantil, 28% no Ensino Fundamental I, 28% no Ensino Fundamental II, 26% no Ensino Médio, 2% em Cursinho, 2% em Curso Técnico e 2% em Curso Superior. A maioria – 71% – lecionava somente na instituição na qual a pesquisa se realizou e o restante lecionava também em outras instituições. Com relação ao tempo de docência, 23% exerciam o magistério de 1 a 2 anos; 18%, de 3 a 5; 29%, de 6 a 10; 24%, de 11 a 15; e 6%, de 16 a 20 anos. Com relação à formação em Arte, 76% não possuíam nenhuma, 65% nunca haviam feito Teatro, 65% já haviam lido peças teatrais e 71% gostavam de escrever diferentes tipos de textos.

A participação nos encontros não foi voluntária, já que foi uma escolha da coordenação de que as reuniões formativas fossem utilizadas para esta pesquisa, pois compreendia que essa proposta vinha de encontro às necessidades formativas do grupo. Porém, da mesma maneira que na UNICAMP, os participantes puderam reiterar sua autorização para que os dados coletados fossem utilizados. Uma das professoras não autorizou, e seus dados não foram incluídos.

Embora os encontros ocorressem no horário da reunião formativa e tivessem sido programados com antecedência, alguns imprevistos surgiram e impediram a realização de parte dos encontros ou a participação de todos os professores. Dessa forma, além de razões pessoais que levaram à ausência de alguns, também houve motivos institucionais. Por isso, cinco professores estiveram presentes em todos os encontros, cinco faltaram a um encontro, dois faltaram a dois, quatro faltaram a três e dois faltaram a cinco.

Os encontros realizados na UNICAMP e na FAACG tiveram uma mesma estrutura, que se manteve durante o semestre, com pequenas variações: iniciavam-se com um aquecimento corporal seguido de um jogo teatral, de maneira geral relacionado à temática trabalhada naquele encontro. Após esse

momento, era solicitado que se recordassem de um professor⁸ ou de um aspecto específico dele e fizessem um registro escrito ou desenhado. Após esse registro, eram feitas diferentes propostas de improvisação de cenas que partiram dessas lembranças. As cenas eram coletivas e, em alguns momentos, as lembranças improvisadas partiram de um dos participantes, mas, em outros, resultaram de uma composição das diversas pessoas ou situações recordadas. O final do encontro era destinado à reflexão do processo experienciado. No decorrer de alguns encontros foram feitas reflexões, conforme a intensidade das atividades propostas.

O segundo momento da pesquisa de campo aconteceu em novembro de 2013, com dois grupos, no México. O primeiro deles se reuniu nos dias 4 e 5 de novembro, na *Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*⁹, na Cidade do México. Foram dois dias de trabalho, cada um com seis horas de duração e um intervalo no meio. O segundo grupo se encontrou nos dias 7 e 8 de novembro, na Faculdade de Educação da Universidade Veracruzana, na cidade de Poza Rica.

A sala na qual realizamos o trabalho na Escola Nacional foi uma sala de aula de Dança, que, embora estivesse com alguns problemas de preservação, tinha o piso de madeira, era ampla e sem mesas ou cadeiras. A sala utilizada na Universidade Veracruzana foi uma sala de aula, com piso frio, cheia de carteiras afastadas por nós para que fosse possível movimentar-nos.

O grupo de alunas da Escola Nacional foi composto por 13 mulheres, 100% do curso de Licenciatura em Educação Pré-Escolar, 50% das quais tinham experiência docente. Do total de participantes, 62% não tinham nenhuma formação em Arte, 69% já haviam feito Teatro e 54% já haviam lido peças teatrais. Por ter a escrita sido parte da pesquisa, foi questionado se gostavam ou não de escrever – 62% afirmaram não gostar e 38% disseram que gostavam.

⁸ O uso de “professor”, no masculino, se deve às normas da língua portuguesa. Entretanto, no momento dos encontros, foi sempre ressaltada a possibilidade de se recordarem de um professor ou de uma professora, para que não ocorresse qualquer direcionamento à escolha.

⁹ Passarei a me referir a esta escola como “Escola Nacional”.

O grupo de alunas da Universidade Veracruzana, na cidade de Poza Rica, foi composto por oito mulheres, 100% do curso de Licenciatura em Pedagogia, das quais uma tinha experiência docente há dois anos e duas relataram trabalhar com educação especial. Dentre os participantes, 63% não tinham nenhuma formação em Arte, 25% já haviam feito Teatro e 62% já haviam lido peças teatrais. Como a escrita era parte da pesquisa, foi perguntado às participantes quem gostava ou não de escrever: 75% afirmaram gostar e 25% revelaram que não gostavam.

Os encontros com os dois grupos pesquisados no México seguiram a mesma estrutura e tiveram como principal enfoque os elementos da cena teatral. No primeiro encontro, além de apresentar a pesquisa e solicitar o preenchimento do questionário inicial, relembramos um professor da infância e trabalhamos com o cenário. O segundo encontro foi dedicado à sonoplastia; o terceiro, à iluminação; e o quarto, ao figurino e à avaliação do trabalho realizado. Os quatro encontros ocorreram em dois dias, nos períodos da manhã e tarde, com três horas de duração cada.

A duração dos encontros e a distância entre eles foram muito diferentes dos grupos do Brasil, entretanto esta forma de trabalhar – dois dias intensos – permitiu um maior envolvimento do grupo. Evidentemente não foi possível realizar a mesma quantidade de propostas e, por essa razão, o enfoque escolhido foi dirigido aos quatro elementos de uma montagem teatral – cenário, iluminação, figurino e sonoplastia –, também trabalhados nos grupos no Brasil.

1.4 DIÁLOGOS NO DECORRER DO PROCESSO

Um dos aspectos significativos da pesquisa científica é o diálogo com outros pesquisadores. Com uma parte deles, só é possível estabelecer uma conversa silenciosa, nas leituras dos diversos autores com os quais discutimos, pelas reflexões e pelas colaborações que seus textos nos possibilitam.

Outra parte acontece com vozes e corpos, nos encontros com os diversos pesquisadores que fazem parte desse momento de investigação. Tive a sorte de

poder travar diálogos que me ajudaram a permanecer em movimento permanente, com dúvidas e buscas do começo ao fim desta investigação.

A pessoa com quem mais dialoguei foi minha tutora, Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano, que exerceu seu papel de maneira admirável. Junto com ela, pude estabelecer muitas conversas com os integrantes do LABORARTE, grupo de pesquisa no qual este pós-doutorado está inserido. Participei de encontros regulares, em que foi possível expor este trabalho parcialmente. No dia 17 de abril de 2013, apresentei a pesquisa realizada e a análise específica dos figurinos. No dia 16 de agosto de 2013, na disciplina EP814 - Seminário de Educação, Cultura e Arte, sob responsabilidade da professora Márcia Strazzacappa, também expus parte da pesquisa. No dia 12 de maio de 2014, apresentei todo o trabalho na disciplina EP168 – Tópicos Especiais em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, sob responsabilidade da professora Eliana Ayoub. E, no dia 15 de maio de 2014, também relatei o estudo, estabelecendo relações entre ele e as demais pesquisas do LABORARTE, na disciplina EP317 – Pesquisa e Prática Pedagógica III, sob responsabilidade do professor Sérgio Antônio da Silva Leite.

Como integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas de Gestão Educativa, foi possível compartilhar esta investigação em suas reuniões e estabelecer contato com a Universidade Veracruzana, dado o Projeto Accedes, do qual este grupo participa. Em minha ida àquela Universidade, expus minha pesquisa para os integrantes do Gestión e Investigación Educativas Transdisciplinarias – GIET. No dia 25 de junho de 2014, apresentei o relatório final para os componentes do grupo.

Participei de alguns congressos e eventos científicos. Nos seis primeiros, apresentei trabalhos e, no último, realizei *workshop* e fiz parte de mesa-redonda:

1. De 8 a 11 de outubro de 2012, VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes-Cênicas – ABRACE –, em Porto Alegre, RS: “A escrita espetacular como aproximação para fazer e ensinar teatro”.

2. De 16 a 19 de outubro de 2012, V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA, Porto Alegre, RS: “Lembranças em cena”.
3. De 3 a 6 de julho de 2013, VI Fala Outra Escola, em Campinas, SP: “Objetos do cenário cotidiano de professores: uma reflexão sobre a imagem docente”.
4. De 23 a 26 de setembro de 2013, XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE –, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE – e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, em Curitiba, PR: “Luz ou sombra: um mergulho docente sobre lembranças de professores”.
5. De 27 a 29 de outubro de 2013, XVII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes-Cênicas – ABRACE –, em Belo Horizonte, MG: “Roupa docente”.
6. De 7 a 9 de abril de 2014, Simpósio Memória, (Auto)biografia e Documentação Narrativa, em Salvador, BA: “Imagens docentes: um diálogo entre a improvisação teatral e a memória escolar”.
7. De 30 de maio a 01 de junho de 2014, 25º Encontro Nacional da APECV / 2º Congresso Internacional da RIAEA: Artes, Comunidade e Educação, em Guimarães, Portugal: proposição do *workshop* “Imagens da docência: Histórias de vida e a improvisação” e participação na mesa-redonda “O que a arte ensina a quem ensina arte: processos de pesquisa do Laborarte/Unicamp/Brasil”.

1.5 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A organização dos capítulos deste relatório segue a forma pela qual a pesquisa foi realizada.

O capítulo 2 apresenta os dois primeiros encontros da pesquisa de campo e aprofunda-se na discussão do trabalho corporal e na importância da improvisação para este trabalho, assim como na escolha pela narrativa (auto)biográfica. Nesse capítulo também abordo a importância do tempo para si e para o outro, como tempo para criar e conhecer.

O capítulo 3 trata dos encontros nos quais foram exploradas broncas e elogios recebidos ou dados pelos professores e discute o significado atribuído a essas duas formas de interação com os alunos e as concepções que buscam a autonomia e a liberdade dentro do espaço escolar.

O capítulo 4 estabelece relações entre a sonoplastia teatral e a voz do professor. Partindo de situações nas quais o som da voz dos professores foi marcante é que as improvisações foram feitas. Analisamos essas improvisações e as diferentes imagens que surgem pelas cenas sonoras criadas, além das possibilidades de compreensão da voz na prática docente.

O capítulo 5 discute as possíveis relações entre o cenário e a imagem docente. A escolha por explorar o cenário se deve ao entendimento de que a maneira pela qual o espaço é composto e a escolha dos objetos das salas de aula, dos corredores, dos espaços de lazer falam sobre a compreensão de educação. O enfoque não é na análise do espaço educacional e em suas implicações na docência, mas, sim, nas relações entre os professores e os objetos. Pelas cenas e pelos objetos escolhidos, foi possível discutir o sentido da avaliação e a dificuldade do diálogo.

O capítulo 6 teve como enfoque a iluminação: perceber a importância da luz em uma cena e em uma sala de aula, escolher o que iluminar dentre as lembranças, qual aspecto da docência deixar no escuro e qual trazer à luz. Na análise das cenas e das relações entre elas e as luzes, percebemos as escolhas sobre o que apresentar de seus professores ou da condição de ser professor.

O capítulo 7 trata do último aspecto da cena teatral, o figurino. Analisamos a elaboração de desenhos de figurinos que traduziram a concepção da docência, após a improvisação sobre este mesmo aspecto. Os múltiplos figurinos propostos apresentam aspectos da docência para refletirmos.

O último capítulo apresenta a elaboração final das cenas, realizadas com o propósito de avaliar o processo de formação experienciado e de discutir os aspectos apontados nos dois formatos de avaliação: a cena teatral e o texto reflexivo. Discuto a importância desse momento de reflexão e dos aspectos apontados pelos grupos sobre esta proposta de formação de professores. Concluo com apontamentos sobre o sentido desta pesquisa para mim.



Primeiro encontro com a
professora, a memória
emergindo

CAPÍTULO 2: Primeiro encontro com a professora, a memória emergindo

Lembrar-se do primeiro professor! Tarefa árdua, mesmo para os mais jovens, que ainda estão na faculdade. Mas extremamente prazerosa, quando acontece. Não foram todos que se lembraram da primeira professora¹⁰, mas todos se lembraram de alguma.

Neste capítulo apresento o trabalho realizado nos dois primeiros encontros de minha pesquisa de campo, já que ambos se aproximaram desta lembrança. A escolha por explorar os sentidos como forma de acessar as lembranças mais antigas deveu-se ao entendimento de que muito do que vivemos na infância pode ser acessado pelos sentidos, pelo corpo, pelas sensações da pele, do olfato, do paladar, da audição e da visão.

Comecei por pedir que aquietassem os corpos e saíssem sozinhos para andar pelo espaço, com os sentidos apurados, percebendo o espaço com os sentidos, sem falar. Na volta, cada um se deitou em um colchonete, e solicitei que se lembrassem de cheiros, sabores, cores, lugares, formas, texturas da infância. Que se lembrassem das lembranças mais antigas, da primeira infância.

Essas lembranças foram compartilhadas de duas formas: inicialmente, falando em pequenos grupos; e depois, com os jogos “O que estou comendo?”; “O que estou ouvindo?”; “O que estou tocando?”; e “Qual cheiro sinto?”¹¹.

Esse momento de andar pelo espaço, um espaço com o qual estão acostumados, mas percebendo-o de outra forma, possibilitou o acesso a sensações que ficam esquecidas no cotidiano, mas que são muito presentes na infância. Compartilhar essas lembranças possibilitou uma aproximação

¹⁰ Para nenhum dos sujeitos da pesquisa o primeiro professor foi um homem; mesmo os que não se lembraram dela, sabiam que era uma mulher.

¹¹ Estes quatro jogos simulam a situação de estar comendo, ouvindo, tocando e cheirando algo imaginário. O jogador deve ter como foco sentir aquilo que se relaciona de forma imaginária, porém seus gestos são reais. São jogos propostos por Viola Spolin (1977, 2001).

diferenciada da já existente, pois muitos não haviam tido trocas sobre suas memórias dentro do convívio com colega de faculdade ou de profissão.

É interessante observar que, embora todos os participantes estejam em um ambiente que pensa sobre o ato de educar e, no caso dos professores, atua diretamente com crianças e jovens, a lembrança sobre como foi ser aluno não se faz presente. É possível que muitas situações e “causos” sejam compartilhados entre os colegas, porém não como material de reflexão, não como possibilidade de percepção das marcas que a experiência de ser aluno deixou em cada um.

Retomamos as lembranças no segundo encontro, tendo feito um aquecimento no qual cada um percebeu o próprio corpo e depois comparou-o com o corpo dos demais, aproximando e observando as diversas partes que o constituem. Esse jogo causou certo constrangimento no grupo de professores. Conforme eu solicitava que comparassem diferentes partes do corpo, os professores se afastavam cada vez mais do local onde eu estava, de tal forma que tive que caminhar para o lado oposto da sala para que pudesse ser ouvida.

Este fato foi comentado por mim ao final do encontro, o que permitiu que todos se sentissem melhor, já que puderam expressar a dificuldade dessa aproximação corporal. Não ignorar os limites e as dificuldades expressas pelo grupo é condição para que qualquer trabalho teatral aconteça sem agressões aos participantes. O teatro solicita uma disponibilidade de diálogo corporal, de maneira geral, muito superior ao diálogo estabelecido nas nossas relações sociais, tais como estão definidas atualmente na sociedade brasileira.

Observar o corpo do outro, tocar a barriga ou as costas de um colega com a própria barriga, sentir pela pele a temperatura e o formato corporal causa uma sensação de intimidade que pode ser muito maior do que o grupo suporta. Neste trabalho, embora eu tivesse sugerido propostas que pediam um envolvimento e uma exposição corporal difíceis para alguns, tomei o cuidado de dimensioná-las conforme as reações demonstradas.

Neste primeiro momento, assim como em todos os demais, foi evidente a maior facilidade na realização das propostas por parte dos alunos da UNICAMP, se comparados aos professores da FAACG¹². Podemos identificar diversas razões para tais diferenças, e aponto algumas delas: um dos grupos era composto por estudantes na universidade e o outro, por profissionais em seu espaço de trabalho. A relação tanto com o grupo, como com a Instituição é bastante diversa, já que na Fundação há uma relação trabalhista, o que não ocorre na Universidade. Outro fator a considerar é a faixa etária dos participantes: embora algumas professoras da FAACG fossem jovens, todos já estavam formados, e boa parte já lecionava há mais de dez anos. O momento do encontro também deve ser considerado, já que, na UNICAMP, os encontros aconteciam como primeira atividade da manhã e, na FAACG, eram após o almoço, depois de uma manhã em sala de aula. Também o tempo de duração dos encontros interferiu em todo o processo, pois os alunos da UNICAMP tinham muito mais tempo – quatro horas – para o aquecimento e os jogos do que os professores da Fundação, que dispunham de apenas duas horas.

Todos esses fatores interferiram na disponibilidade para o trabalho corporal e são dados desta pesquisa. As condições formativas de alunos de graduação e de professores em exercício são diferentes, e essas diferenças devem ser consideradas na análise dos dados.

A escolha por trabalhar um jogo que comparasse partes do corpo deveu-se a dois fatores: um deles foi a possibilidade de que esses grupos se conhecessem melhor, se conhecessem corporalmente, observassem as diferenças e as semelhanças existentes e percebidas em seus corpos. O outro foi a percepção da diferença entre o tamanho corporal de um adulto e o de uma criança. A lembrança da primeira professora era uma lembrança infantil, de uma criança que se relacionava com um adulto, e perceber essas diferenças corporais também poderia possibilitar a memória dessa diferença sentida, quando criança, em relação a seus professores, tão maiores e mais altos.

¹² Estabeleço relação somente entre estes dois grupos, pois somente com eles este trabalho foi desenvolvido da forma como relatada. Nos grupos do México foi solicitado o caminhar e o lembrar-se do primeiro professor, porém não trabalhamos com cenas que partissem dessa lembrança.

Uma aluna comentou haver-se dado conta de que ela, no momento da pesquisa, deveria ter a idade de sua primeira professora. Este comentário demonstra certa surpresa com o fato de ela já ser “tão grande” quanto era sua professora, possivelmente recordada como alguém muito maior do que ela.

Em grupo compartilharam as lembranças e criaram uma imagem congelada, uma sequência fotográfica de cada uma das memórias relatadas no grupo, podendo ser uma única imagem ou uma sequência. Muitas imagens são de acolhimento: professoras chamando as alunas para a escola, o abraço, o beijo, o cabelo da professora, o acolhimento. No diálogo logo após a realização da imagem pelo grupo, boa parte das alunas comentou que a professora era muito fofa, muito carinhosa. Muitas se lembraram das professoras da Educação Infantil.

Brook (2000, p. 11-12) nos traz características da autobiografia:

...a autobiografia tem um outro objetivo – examinar uma atordoante confusão de impressões incompletas e indiscriminadas, nunca bem isso, nem bem aquilo, na tentativa de saber se, a partir de um ponto de vista posterior, alguma ordem pode emergir. [...] coloco-me ao lado de Hamlet, quando ele pede por uma flauta e protesta contra a tentativa de se perscrutar o mistério de um ser humano, como se fosse possível conhecer todos os seus refúgios e obstáculos.

A escolha por trabalhar com lembranças dos professores traz uma proposta que pode parecer contraditória, pois se propõe a dar alguma ordem aos muitos momentos guardados na memória, porém tendo em conta a impossibilidade de todos os mistérios que fazem parte da humanidade serem conhecidos e dominados.

Não pretendemos que esse lembrar e explorar cenicamente as histórias de cada um seja uma maneira de desvendar todas as escolhas e ações dos professores atuais ou futuros. Mas buscamos, sim, perceber características e sentimentos de algumas vivências, refletindo sobre os caminhos a serem seguidos, sabendo que continuaremos com refúgios escondidos e obstáculos intransponíveis. Narrar a própria história, assim como compartilhar a construção narrativa do outro, é uma forma de construir-se, conforme Josso (2006, p.10):

É assim que em minha tese de doutorado já se encontra essa ideia de que o relato de vida é, decerto, uma ficção baseada sobre fatos reais, mas que é esse relato ficcional que permitirá, se a pessoa é capaz de assumir esse risco, a invenção de um si autêntico. Sem esquecer que a invenção de si tem necessidade não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si.

Olhar a sua história de aluno ou a de professor e poder observar dentro dessa história qual é a forma com que cada um quer se contar. Qual a narrativa, quais os enfoques a serem valorizados, o que vai para a cena e o que fica fora dela. Essa possibilidade que a narrativa (auto)biográfica estabelece se mostrou, neste trabalho, como uma maneira de recriar o professor que sou ou de rever o que quero ser.

A análise das cenas apresentadas, assim como a escolha sobre quais aspectos dos diálogos seriam relatados retratam a visão desta pesquisadora sobre todo o material produzido. Por ser uma pesquisa que trabalhou com setenta e seis sujeitos, torna-se evidente que as leituras individuais deste processo poderiam ser muitas. Este relatório apresenta apenas uma.

2.1 ACOLHER: A ESCUTA DE SI E DO OUTRO

Embora, em muitos momentos desta pesquisa, a lembrança tenha sido registrada por escrito, em textos individuais, foi na construção coletiva das cenas que ela se expressou.

Estabeleço aqui um paralelo entre um aspecto necessário para o fazer teatral, especificamente para a improvisação e para ouvir o relato do outro. Em ambas as atividades, é necessária uma postura de acolhimento, já que a escuta não acontece, se não estou aberta para o que o outro tem a me dizer. Da mesma forma, a interação necessária para uma improvisação tem como premissa essa mesma abertura, essa predisposição para estar com.

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Caetano Veloso, "Oração ao Tempo")*

Como professora e pesquisadora, dentro de escolas, nas salas de aula, nas reuniões, nas conferências, nas mesas-redondas e em quase todos os espaços de educação dos quais participo, pede-se tempo; reclama-se da falta dele, da permanente sensação de pressa, de que o tempo não é suficiente para a realização daquilo que se pretende.

Nesses encontros, nas propostas realizadas, tivemos tempo. Tempo para ouvir as histórias contadas, para comentar a história do outro, relacionando-a com a sua; tempo para estabelecer contato corporal, para perceber-se e perceber o gesto do outro; tempo para criar, juntos, uma cena e poder comentá-la.

Não digo com isso que o número de horas tenha sido todo o que poderíamos necessitar, com três dos quatro grupos. Teria sido muito bom termos mais horas de trabalho conjunto, mas não falo de horas, e tampouco de poder realizar tudo o que um grupo ou uma formação comporta – falo de tempo para si e para o outro, o tempo em que cabe a beleza da cara da minha filha, o tempo de olhar para ela ou para os colegas com quem trabalho. Tempo de ver, de ouvir, de sentir, emocionar-se e pensar.

O teatro, a improvisação pede tempo. Não consigo improvisar, se não coloco toda a minha atenção na cena, nos demais jogadores, atores que estão comigo na experiência de viver a ficção que nos dispusemos a criar juntos.

A criação de situações e personagens pede envolvimento, pede entrega. Da mesma forma, necessito estar inteira para poder ouvir as histórias do outro, além das minhas. Criar personagens que sejam versões das histórias que o grupo viveu, dos sentimentos comuns, demanda estar junto, manter esse olhar que é para dentro e para fora ao mesmo tempo, manter a atenção solicitada por um salto, por um pulo, por um movimento que me projeta, que me permite compreender quem quero ser a partir daquilo que fui e do que estou sendo com esse grupo.

O primeiro momento com os quatro grupos de trabalho partiu das sensações. Ao caminharmos pelos espaços das escolas ou das universidades,

atentos a cheiros, cores, temperaturas, formas, sentindo, com os pés descalços e com o toque das mãos, esse lugar de formação, anunciamos aos grupos a possibilidade de ter tempo, de se ver, se conhecer, respirar.

Em todos os quatro grupos foi observado pelos participantes o quanto esse passeio pelo espaço, com os sentidos acordados, permitiu a lembrança de momentos importantes, podendo perceber características que estavam desapercibidas.

Pelo corpo, pelos sentidos, iniciamos este trabalho de cumplicidade.



Broncas e elogios

CAPÍTULO 3: Broncas e elogios

O pinto, esse piava. Sobre a mesa envernizada ele não ousava um passo, um movimento, ele piava para dentro. Eu não sabia sequer onde cabia tanto terror numa coisa que era só penas. Penas encobrindo o quê? meia dúzia de ossos que se haviam reunido fracos para quê? para o piar de um terror. (LISPECTOR, 1998)

A proposta de lembrar broncas e elogios deveu-se ao fato de que esses momentos costumam ser marcantes e trazem com maior força a imagem de um professor. Em minha memória sobre professores que tive, os momentos de ser elogiada ou repreendida foram significativos, embora muitos outros também tenham me deixado marcas do que é ser professor.

No decorrer de todo este trabalho foram recordados momentos ou professores extremamente severos, comentários doídos e que geraram insegurança sobre a capacidade de aprender. Infelizmente as lembranças das broncas foram mais fortes e com maior presença que as dos elogios.

Porém os elogios relatados também foram constantes, e sua importância para que muitos tivessem coragem e desejo de continuar a estudar é significativa. Nos relatos apresentados, é possível verificar a relevância de comentários feitos por professores para que a pessoa tivesse coragem de seguir um estudo, uma profissão ou realizar ações em outros aspectos de sua vida.

3.1 BRONCAS

O encontro no qual exploramos as broncas levadas iniciou-se com o grupo deitado nos colchões. Pedi que fizessem movimentos próximos aos corpos e que depois expandissem os movimentos, como se estivessem dentro de uma bolha e quisessem estourá-la. Ficamos um tempo variando entre o expandir e o encolher, com movimentos que iniciaram em um único lugar, mas ganharam espaço e se espalharam pela sala.

Passamos para o *pega-pega com explosão*¹³, que foi muito divertido. A alegria do correr, de fugir, de tentar pegar e de explodir foi contagiante. Após esse momento propus o *jogo da bola*¹⁴, que manteve a alegria do pega-pega. As bolas se fizeram presentes, e os grupos se mantiveram envolvidos.

Estes três aquecimentos tinham como propósito trabalhar o corpo e a relação de grupo, porém com enfoque em um tipo de movimento que se assemelha ao de uma bronca, especificamente o *pega-pega com explosão*, já que em muitas broncas ocorre certa explosão. Os movimentos de expansão e recolhimento também foram propostos levando em conta o “encolhimento” resultante de levar uma bronca e a possível expansão ao dar uma bronca.

Solicitei que cada um se recordasse de uma bronca levada e, quando não se recordasse de nenhuma, escolhesse alguma que tivesse presenciado. Poucos participantes do grupo da UNICAMP não se recordavam de nenhuma. No caso da FAACG, os professores poderiam escolher broncas recebidas ou dadas. As broncas foram anotadas, compartilhadas nos subgrupos e, então, cada um escolheu uma cena para apresentar, partindo de uma sensação comum.

Antes de as cenas serem apresentadas, solicitei que escolhessem o lugar na sala onde a cena seria feita, quais os objetos que dela deveriam fazer parte e qual a posição da plateia. Esta solicitação teve como propósito explorar a percepção de que a cena se altera conforme a relação estabelecida entre atores e plateia.

CENAS APRESENTADAS NA UNICAMP

As cenas estão relatadas, acompanhadas de uma imagem, para maior compreensão do relato. Findo o relato, apresento a sensação que motivou a cena e as sensações e impressões comentadas após cada uma delas.

¹³ Este jogo é semelhante ao jogo tradicional de pega-pega, porém, quando a pessoa é pega, deve agir como se seu corpo explodisse, com movimentos e sons.

¹⁴ Neste jogo o grupo escolhe uma bola imaginária e deve jogá-la de um para outro participante. A coordenadora do jogo dá diferentes comandos de ações que levem o grupo a manter a bola presente.

Primeira cena

Figura 1. Bronca UNICAMP – primeira cena



Fonte: arquivo da pesquisadora

Optaram por fazer a cena na diagonal da sala.

Professora escrevendo na lousa, alunas escrevendo ou conversando. Professora se vira e dá uma bronca na aluna, que não estava conversando, dizendo: “*Quem você pensa que eu sou?*”.

Sensação comum escolhida pelo grupo: injustiça, indignação.

Sensações e impressões: broncas desnecessárias, descontrole do professor, bronca desmedida. Nos comentários sobre a cena, surge a referência de que é típico do professor se descontrolar e perguntar “*Quem você pensa que eu sou?*”. A ideia de que as professoras se descontrolam com facilidade, que têm ataques histéricos, é presente. As alunas relataram situações nas quais os alunos atuam para que a professora perca o controle.¹⁵

Cortella (2011), partindo da frase “Sabe com quem você está falando?”, discute a dimensão humana no universo e, partindo dessa reflexão, questiona a perspectiva de alguém como detentor de um saber ou de uma forma de ser melhor que a dos demais. A frase “*Quem você pensa que eu sou?*” é uma versão da apresentada por Cortella. Nas duas está embutida a ideia de que a pessoa que faz esta pergunta é superior àquela a quem a pergunta se dirige e,

¹⁵ As sensações e impressões partem da minha observação sobre os diálogos estabelecidos à partir das cenas, sendo uma síntese de diferentes opiniões. Esclareço que não há aqui, a opinião individual dos sujeitos da pesquisa e que, os professores apresentados nas cenas são, principalmente, resultado da elaboração coletiva das memórias individuais, não expressando o conceito do que deve ser um professor, para qualquer um dos sujeitos.

conseqüentemente, é detentora de mais poder e, no caso dos professores, de mais saber.

Segunda cena

Figura 2. Bronca UNICAMP – segunda cena



Fonte: arquivo da pesquisadora

Fazem a cena em círculo e pedem que a plateia fique em volta, de tal maneira que a plateia seja mais um círculo em volta da pessoa que está no meio, levando a bronca.

Na cena, uma pessoa no meio, pedindo que tenham paciência, que ele vai explicar, que esperem, que está doendo. Em volta, sobre as cadeiras, acusam, fazem gestos de bater, de incriminar. Para algumas alunas, é difícil manter a concentração e a risada aparece, mas a cena não perde a força.

Sensação comum escolhida pelo grupo: sentimento de inferioridade, situação de exposição.

Sensações e impressões: Assusta o estar doendo, comentamos sobre a possível dor física, mas também sobre a dor psíquica. Falta paciência, o professor não quer escutar nenhuma explicação. O professor não acolhe e, quando surge o conflito, dá a bronca, sem perguntar o que aconteceu. O grande

sentido da bronca é fazer a pessoa passar vergonha, sentir-se indefesa, impotente. Uma aluna espanhola¹⁶ que fazia a cena chama a atenção por ficar em uma única posição, congelada. Ao explicar a posição, relata que estudou em uma escola religiosa e que seus pais eram contra a ditadura franquista, mas as freiras, em uma situação, obrigaram que os alunos cantassem o hino de Franco, em um momento de abertura política. Esta situação de não poder se negar a fazer algo que ela era contra foi muito marcante. Outra aluna conta que não teve coragem de defender um colega que estava levando uma bronca indevida e que a sensação de impotência era muito ruim.

É interessante observar o quanto as cenas trazem emoções vividas em diferentes situações. Nesta cena observamos a atitude da aluna de negar-se a fazer o que ela não acredita correto, atuando hoje de uma forma que não pôde quando criança, por estar em um regime ditatorial e por ser uma criança obrigada pelos adultos. A segunda aluna também relata uma situação na qual não teve coragem de agir da forma que acreditava ser correta, pelo sentimento de impotência perante o professor.

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. (FREIRE, 2001, p. 50)

Os sentimentos de impotência, inferioridade e exposição trazidos pela cena e também escolhidos como sensação a ser representada são formas de gerar a adaptação, a inatividade, o não questionamento, seja pelo autoritarismo de um governo, seja pelo de um professor. As duas alunas se sentiram obrigadas a aquietar-se, a obedecer, mesmo que discordando. No momento da cena, puderam retomar esse sentimento e encontrar outras soluções, que acolhiam a possibilidade de crítica, a possibilidade de integrar-se.

¹⁶ Esta aluna participou de toda a pesquisa, por estar fazendo um intercâmbio entre a UNICAMP e a universidade na qual estuda, em Barcelona.

Terceira cena

Figura 3. Bronca UNICAMP – terceira cena



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A plateia se mantém em círculo em volta da cena, porém todos sentados.

Uma roda com uma pessoa no meio, que é a professora. Ela repreende uma das pessoas da roda, que passa a ocupar o lugar do centro e repreender outra e assim, sucessivamente, até que todas tenham ocupado o centro.

Sensação comum escolhida pelo grupo: autoritarismo.

Sensações e impressões: A aluna que foi reprimida se torna uma professora repressora. O professor é o centro. Fez pensar no papel de aluna e professora ocupado por elas. Uma das alunas relatou o fato de ter levado um beliscão de uma professora, quando era pequena, e que foi tão forte que ficou roxo. Sua mãe foi à escola reclamar e a professora foi afastada. Muito tempo depois, ela foi fazer seu registro como professora, e a pessoa que a atendeu era a professora de então, que pegou os papéis e não voltou para terminar o atendimento. Relata nunca ter agido assim com seus alunos e ter mantido sempre as unhas curtas. Comenta que a outra não era professora e que ela é.

A cena proposta retrata um dos aspectos centrais desta pesquisa, que é o entendimento de que somente com a reflexão, e aqui também com a criação, sobre situações vividas que poderemos não repetir de maneira mecânica aquilo pelo qual passamos como alunos. A cena mostra essa repetição, esse moto-

contínuo que mantém atitudes sem direito a opção, que leva a agir pelo modelo, porém sem tê-lo escolhido.

Retomo um dos conceitos que trabalhei em meu doutorado (FARIA, 2009): o da reflexão criativa. No processo proposto, a reflexão acontece junto com a criação, em permanente diálogo entre ambas. Essa reflexão-criação possibilita a percepção de aspectos que somente uma das ações não permitiria, já que o fato de criar possibilita o contato com a temática proposta também de forma sensível e estética, ao mesmo tempo que se configura como uma criação que é também uma elaboração de aspectos sobre a imagem docente.

Quarta cena

Figura 4. Bronca UNICAMP – quarta cena



Fonte: arquivo da pesquisadora

A cena se passa em um lado da sala, com a plateia do outro.

Uma aluna é cutucada pela colega e a xinga. A professora se vira e repreende a aluna que disse o palavrão, ignorando o ocorrido antes. Diz para a aluna que ela nem parece filha do diretor do banco. Chama a coordenadora que, além de dar uma bronca, leva as duas para a diretoria e diz que elas devem ir de mãos dadas.

Sensação comum escolhida pelo grupo: comparação com os pais ou os irmãos.

Sensações e impressões: Incômodo de ser comparado com os pais ou com os irmãos, incômodo para todos os irmãos, os que são elogiados e os que são repreendidos. Absurdo da situação de ter que dar as mãos ou abraçar um colega de quem você está com raiva, com quem está brigando. Absurdo da ameaça da professora com a diretora, o que algumas vezes acontece com outro professor. Uma aluna relatou a situação de ter um professor que era o mais temido da escola e, quando alguém fazia algo errado, ia ficar um tempo na sala de aula dele. Também foi comentado que, além dos professores, algumas salas são rotuladas e, muitas vezes, se comportam conforme os rótulos. Na situação da cena, as alunas recebem como punição não fazer aula de Educação Física nunca mais, até a faculdade. Comentamos sobre a incoerência das punições, que não têm nenhuma relação com o que as motivou. Sensação de injustiça. Uma aluna relatou uma situação na qual dois alunos são punidos por assumirem um erro que estava sendo cometido por quase todos da sala. Punição para o aluno que tem coragem de assumir o erro. A obediência é mais importante que os valores morais.

Esta cena e seus comentários exploram diferentes aspectos da bronca. O primeiro deles é a comparação entre parentes, ignorando a pessoa que está na sala de aula e colocando-a como parte de um grupo, um grupo que possui características que devem ser seguidas por todos. Essa situação ocorre não apenas com irmãos ou pais, mas também entre colegas de sala, tornando um o modelo a ser seguido e o outro, o exemplo do fracasso. Evidentemente, existem matizes, e não são todas as escolas ou professores que dividem seus alunos entre bons e ruins, porém a cena trata da dificuldade observada em educar cada um com suas potencialidades e dificuldades, sem necessidade de um modelo ideal a ser seguido.

Outro aspecto explorado, que complementa o anterior, foi o da ameaça da diretora ou do professor bravo. Novamente uma visão dicotomizada, na qual alguns ocupam o papel do bravo e outros, o de bonzinho. A professora se utiliza da diretora para ameaçar as alunas, e a diretora assume este papel da brava, da que castiga, de quem não poderá ser questionada, obrigando, inclusive, que as

duas alunas que brigavam fossem hipócritas, dando-se as mãos enquanto caminhavam. Conciliação imposta.

Por fim, a cena apresenta um castigo que não tem qualquer relação com a causa. Novamente, neste momento, vemos a escola separando dois polos: as disciplinas importantes das que não importam. Neste caso, a que não importa é Educação Física. Agrada, mas não importa. Como professora de Arte em diferentes escolas, nunca vi um aluno ser castigado a perder a aula de matemática ou de português. As de Artes, junto com as de Educação Física, eram as que mais entravam como barganha. Evidentemente pode-se supor que os alunos gostem mais destas, razão pela qual são castigados, perdendo-as, porém, ao propor que estas aulas possam ser perdidas, entende-se que são dispensáveis.

Quinta cena¹⁷

A cena se passa em um lado da sala, com a plateia do outro.

Vemos três alunas escrevendo, quando entra a professora, representada por uma aluna sobre os ombros da outra. A professora repreende as alunas, que gritam: *“Eu odeio a escola, eu odeio a escola, eu odeio você!”*. A professora grita: *“Não pode!”*.

Sensações e impressões: A cena lembrou o filme *The Wall*, de Pink Floyd. A aluna que fez este comentário diz que já havia se lembrado do filme em outras cenas. O professor mostra, na voz e no gesto, sua autoridade. Uma aluna relata o comentário de um colega professor que a orientou para não entrar na sala de aula sorrindo, se quisesse ter o respeito dos alunos. A cena passa a sensação de não poder ir contra o que já está estabelecido. Duas alunas relatam que o tamanho da professora aumentou milhares de vezes, quando levaram a bronca.

A escolha cênica de colocar uma pessoa sobre os ombros da outra foi bastante impactante, e este fato, seguido dos gritos das alunas de odiarem a

¹⁷ Não foi possível fotografar esta cena.

professora e da afirmação da professora de que não poderem odiar, possibilitou que a sensação de opressão ficasse muito marcante. É interessante pensar o quanto a diferença de altura pode ser opressora. Os professores que trabalham com crianças pequenas, mesmo em situações nas quais estão conversando, devem buscar soluções para se colocarem mais próximos das crianças, com os olhos em uma altura semelhante à dos do aluno. A opressão sentida por uma bronca pode provocar a impressão de que a professora aumenta de tamanho, “vira um monstro”. E esse fato, somado à real diferença de altura, pode agravar ainda mais a forma pela qual a criança dialogará com seus professores.

Sexta cena

Figura 5. Bronca UNICAMP – sexta cena



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Há aqui uma sequência de cenas. Uma narradora vai lendo os textos das lembranças escritas pelas alunas dos grupos, e essas leituras se misturam com as cenas apresentadas. Uma das situações é o relato de um fato ocorrido na UNICAMP e faz parte da memória de todas, o que gera muitos comentários no decorrer da apresentação.

As cenas apresentam uma grande intensidade, devido às broncas escolhidas. Os sentimentos de humilhação, de inferioridade, de injustiça, de exposição e de indignação ficaram fortes nos corpos da cada participante. São relatos doídos, mesmo com a distância do tempo no qual ocorreu. Foi necessário fazer um relaxamento, para que todos pudessem sair da aula mais neutros.

Neste encontro foi possível observar as escolhas teatrais para a apresentação da cena. O fato de eu ter solicitado uma elaboração prévia sobre a relação dos “atores” e da plateia, indicando a possibilidade de que esta poderia estar em diferentes posturas, além da convencional, sentada em frente à cena, gerou soluções que deram dramaticidade à situação e maior intensidade aos sentimentos apresentados.

CENAS APRESENTADAS NA FAACG

Na FAACG, as orientações para as cenas foram as mesmas propostas para a UNICAMP.

Primeira cena

Figura 6. Bronca FAACG – primeira cena



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A primeira cena mostrou um dia de prova, durante a qual um dos alunos é mandado embora da sala, sem que a professora tivesse perguntado nada. Ele treme, ao receber a bronca, gagueja um pouco, mas obedece, sem discutir ou questionar.

Ao comentarmos sobre a cena, alguns professores disseram ter tido a percepção de que o aluno estava muito aéreo, o que dava a impressão de querer colar. Embora essa opinião não tivesse sido de todos os professores participantes, fica evidente a intenção de justificar atitudes, muitas vezes incompreensíveis, por parte dos professores. Nota-se um intuito de protecionismo

ao colega docente, ainda que estivéssemos em uma situação ficcional ou de lembranças de algo que não havia ocorrido naquela escola.

Ao refletirmos sobre o caso do aluno maltratado, ficou evidente a dificuldade de expor um colega que esteja com uma conduta inadequada. Foram apresentados diversos argumentos, desde a questão ética, até do protecionismo que observamos entre os pares. Algumas professoras relataram casos nos quais elas chegaram a conversar com alguma colega que teve uma atitude inadequada, mas ficou evidente a dificuldade de apresentar a queixa para outras instâncias. Julia argumentou da dificuldade de falar sobre o trabalho do outro com receio de que ele faça o mesmo. (FARIA, 2009, p. 102)

O receio relatado por Faria surgiu em diferentes comentários das cenas apresentadas. Nota-se uma busca por justificativas para diferentes atuações docentes. Entretanto, pelo fato de que muitas dessas situações partiram de lembranças dos professores nos momentos em que se encontravam como alunos, surgiu claramente um conflito entre esses dois papéis – professor e aluno –, podendo ampliar a visão sobre as situações relatadas e encenadas.

O professor que foi autor da lembrança, ocorrida na terceira série do Fundamental, explicou que ele só estava pensando, mas teve a prova tomada e foi expulso da sala. Relatou ter ficado muito nervoso, mas que era muito tímido para questionar a atitude da professora.

Segunda cena

Figura 7. Bronca FAACG – segunda cena



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A segunda cena mostra as alunas fazendo uma atividade, quando a professora passa perto do caderno de uma delas e dá um grito, dizendo que está

errado, mostrando o caderno para os outros alunos e aconselhando que ninguém faça como ela. No comentário sobre a cena, falamos sobre a humilhação pela qual a aluna passou.

Terceira cena

Figura 8. Bronca FAACG – terceira cena



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A terceira cena mostra alguns alunos que entram atrasados na sala, conversando, atrapalhando a aula, quando um deles solta um pum e dois deles resolvem colocar a culpa do pum em uma colega, que fica muito chateada. A professora, depois de um tempo, dá uma bronca e leva um dos alunos para a diretoria. O autor do pum não é castigado.

No comentário sobre a cena, uma professora do grupo disse que a professora da cena era muito *mole*. Falamos sobre a frequência com que este tipo de situação ocorre: os alunos soltam puns, e não é possível identificar o autor, o que ocasiona confusão na sala. Uma professora disse que nunca consegue identificar o autor, e, por isso, todos levam bronca. Outro disse que apazigua a turma, dizendo que cada um fique com sua cota de cheiro e pronto. Esta sugestão foi bem aceita pelo grupo.

Quarta cena

Figura 9. Bronca FAACG – quarta cena



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na quarta cena, novamente os alunos estão fazendo prova, depois de terem sido alertados para guardarem anotações. Um deles começa a fazer a prova com um caderno debaixo da perna, olhando para suas anotações todo o tempo. O professor retira a prova e rasga-a em pedaços, joga o caderno do aluno no chão. Quando a prova acaba, ele vai até o lixo, pega os pedaços rasgados e leva com ele, por receio do que pudesse ocorrer com sua atitude.

Após cada uma das cenas, comentamos o que o grupo havia visto, e quem representou comentou sobre a lembrança que havia gerado a cena. De maneira geral, surgiram sensações e lembranças sobre essa situação vivida como aluno. O sentimento predominante era de humilhação e de injustiça, que se contrabalançava com outro, de compreensão da atitude docente pelo professor que relatou o caso ou por parte dos professores do grupo, gerado pela atual condição docente.

Em muitos momentos, o grupo justificou uma ou outra atitude, por se colocar na posição do professor e afirmar que os alunos atuam de forma a tirar o professor do controle, desafiar, provocar, até que o professor se descontrole. Essa discussão surgiu, em parte, pela atitude do professor que rasgou a prova do aluno.

A configuração da sala de aula coloca toda a responsabilidade do bom andamento do trabalho nas costas do professor, sem que haja um trabalho

importante, de desenvolver a autonomia dos alunos, o que permitiria ao grupo responsabilizar-se pelas condições para que o aprendizado aconteça.

Freire (1996, p. 105) ressalta a necessidade do aprendizado da autonomia:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas relações entre o educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Será com o exercício da autonomia e, conseqüentemente, da liberdade, que professores e alunos encontrarão a possibilidade de um trabalho conjunto, em que nenhuma das duas partes fique com as sensações de injustiça e impotência.

Surgiram diversos comentários sobre a falta de clareza e sobre a flexibilidade das regras. O exemplo dado foi a situação de buscar ensinar o aluno a ir ao banheiro e beber água no intervalo, porém, quando o professor é rígido, cobrando o combinado e não deixando que o aluno saia da sala, corre o risco de ser repreendido, se o aluno fizer xixi na calça. Da mesma forma, quando o professor cede ao apelo do aluno, leva bronca por tê-lo deixado sair. A sensação passada foi de “*se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*”.

Comentei que os professores retratados nas cenas, excetuando a professora que observa a situação do pum antes de punir, pareciam descontrolados. O grupo concordou com essa percepção. Questionei o comentário de que ela era *mole*, mas não ficou muito clara a posição do grupo sobre essa questão, embora existisse certa concordância de que ela havia sido *mole* com os alunos e, ao mesmo tempo, a percepção de ter sido a única professora que tinha observado a situação, antes de intervir. A professora do grupo que fez o papel da professora na cena comentou que, mesmo tendo

observado, ela agiu de forma equivocada, punindo somente um dos alunos. Esse fato gerou o comentário de que existem momentos em que é necessário punir um aluno, para que seja um exemplo para o grupo.

A reflexão sobre quando e como punir; sobre o sentido da bronca, da advertência sobre atitudes inadequadas para o grupo, da orientação sobre as regras e os combinados não se esgotou neste encontro. E, certamente, poderíamos ter muitos outros momentos para refletir sobre o sentido de atitudes como as que foram lembradas e representadas.

Um dos aspectos marcantes em muitas das falas foi a falta de apoio da equipe de educadores, resultando em muitas dúvidas sobre como agir, além da pouca coerência no grupo de professores, que, por vezes, atua concomitantemente com um mesmo grupo de alunos.

Conversa sem fim

As cenas relatadas por alunos ou por professores demonstram diversas questões sobre as quais professores e pesquisadores da educação refletem e, por vezes, encontram caminhos para que não tenhamos que ser punidos ou punir, em uma roda-viva de tristeza, angústia e uma permanente sensação de impotência.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se "sabe com quem está falando?" Segura de si, ela é por que tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (FREIRE, 1996, p. 102)

Um dos saberes que parece ausente nos relatos sobre broncas é o da escuta, o do olhar para o outro, o da quietude, ao colocar-se disponível para compreender o que está acontecendo em uma dada situação, antes de agir sobre ela, antes de punir.

As broncas recebidas e dadas apresentam a imagem do professor como alguém que necessita estar em permanente ação, em permanente proposição de maneiras pelas quais o grupo ou um determinado aluno deve agir. Os professores

das cenas se mostram donos da verdade, donos do poder, que não precisam ouvir as versões dos alunos para tomar a atitude certa. O diálogo não se põe como possibilidade para a resolução dos conflitos apresentados.

Os sentimentos apresentados são de injustiça, inferioridade, exposição, humilhação e indignação. Observa-se, em muitas das representações, o autoritarismo imperando na forma de relacionar-se com os alunos. Porém, na fala dos professores da FAACG, embora suas lembranças como alunos tenham sido marcadas pelos mesmos sentimentos que registram os alunos da UNICAMP, surgem outros conflitos.

A impotência diante do não saber como solucionar momentos de conflitos é constante. A falta de apoio por parte da coordenação e da direção e de regras claras sobre como lidar com as situações apresentadas reforça a angústia por não saber como agir; e leva a atitudes de descontrole e ao conseqüente receio das conseqüências deste, como na cena em que o professor rasga a prova do aluno.

Esse mesmo descontrole, que soa como um acesso de loucura, também é parte das situações encenadas. Os professores e as professoras mostram-se como pessoas que não respiram, que não conseguem dominar sua raiva diante dos alunos. A impressão deixada é de que não respiram mesmo, que não dominam seus corpos perante os sentimentos que as atitudes dos alunos provocam. Também os professores das cenas se sentem humilhados, expostos e indignados.

Retomamos a necessidade do diálogo, da disponibilidade para perceber as necessidades e os conflitos do aluno, assim como para poder mostrar as suas. Isso certamente gerará também outra imagem de professor: aquele que se emociona, se fragiliza, carrega dúvidas em relação a seus saberes.

Olhar para essas lembranças doídas e torná-las cenas; poder refletir sobre os personagens e os conflitos apresentados possibilitou, para cada participante, um momento de respiro, uma chance de descobrir outras soluções, além da

bronca, que traz, em sua essência, a perspectiva da dominação, o desejo de silenciar o aluno que incomoda. Não sem sofrimento, buscamos este caminho da conversa.

3.2 ELOGIOS

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. [...] O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 47 e p. 51).

A proposta de lembrar elogios recebidos teve como motivação a percepção de momentos nos quais o diálogo com o professor e sua avaliação sobre o aluno tivessem sido significativos para ele. Outro aspecto importante desse momento da pesquisa era a percepção desta faceta docente: de alguém que valoriza, que apoia, que dá coragem.

O encontro no qual trabalhamos lembranças de elogios foi iniciado com a solicitação de que o grupo se movimentasse ao som de três músicas de diferentes estilos. Na sequência foram feitos pequenos trios, em que duas pessoas “modelavam” a terceira, criando uma estátua.

UNICAMP

As fotos da Figura 10 apresentam parte das “estátuas” criadas. É interessante observar a concentração e a diversidade gestual que o grupo já se permitia fazer neste momento do trabalho.

Figura 10. Jogo de Estátua UNICAMP



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após este momento, foi solicitado que cada participante se lembrasse de um elogio recebido e que o anotasse como uma cena, descrevendo como ele aconteceu. Com o consentimento das alunas, li algumas cenas para que fossem feitas improvisações a partir delas. Avisei que transformaria parcialmente o texto lido, para que ficasse possível representá-lo.

Apresento aqui as cenas narradas e a maneira como elas foram representadas pelo grupo.

Primeira cena: Uma sala de aula de terceira série primária, todos os alunos se sentam em suas carteiras e a professora pede que cada um pegue um dicionário. A atividade proposta é encontrar palavras no dicionário. Uma das alunas é sempre a primeira a encontrar as palavras. Depois de algumas palavras, a professora elogia a aluna por ser sempre ela a primeira a encontrar e diz que todos deveriam seguir seu exemplo.

Na improvisação feita, as alunas se sentam em fila e falam sem parar, questionam a proposta, dizem que é chata, ridicularizam-na. A professora explica como se procura uma palavra no dicionário. As alunas falam o tempo todo. No momento em que uma das alunas é elogiada, outra diz que não poderiam ser todas assim, pois não seria possível que todas encontrassem a palavra em primeiro lugar.

Segunda cena: Uma sala de oitava série combina uma forma para conseguir dinheiro para a formatura. As alunas decidem que irão recolher material reciclável para conseguir o dinheiro. Pedem que todos os colegas de todas as turmas tragam material reciclável. Passados alguns dias, vêm à sala de aula a diretora e um professor elogiar a iniciativa da classe.

Na representação, as alunas se sentam em um semicírculo, de forma a compartilhar a cena com a plateia. Falam todas ao mesmo tempo. Combinam coisas, conforme minha orientação, mas muitas falando ao mesmo tempo. A diretora e o professor se apresentam com corpos estranhos. Existe um tom de deboche todo o tempo, que faz parte da cena, mas também faz parte da situação de improvisar uma cena, o que gera vergonha somada à diversão, fazendo com que as risadas surjam, independentemente da cena.

Terceira cena: Uma menina, no final do terceiro colegial, está no portão de sua casa, quando vê passar seu professor de Filosofia. O professor vai conversar com ela e a elogia por sua capacidade intelectual para entrar em uma faculdade pública. Passado algum tempo, a aluna encontra novamente o professor, que novamente fala para ela sobre seu potencial para entrar em uma universidade

pública. Ela se despede do professor e se decide a estudar. Ela entra em uma universidade pública.

Na improvisação da cena, a aluna do grupo que faz o papel da aluna, no momento em que o professor se aproxima do portão, coloca uma blusa para demonstrar que tem mais seio do que de fato tem. Em toda a cena existe um tom de paquera. No final da cena, eu não havia lido a última frase, por entender ser uma informação de caráter pessoal, mas a aluna diz que eu poderia ler. Ela escreve que ela agora iria viajar com uma bolsa de pesquisa para o exterior, junto do seu então namorado, o professor de Filosofia. Fica evidente que a maioria das alunas sabe da narrativa e acompanha o desenrolar da história dessa aluna. A aluna que escreveu a lembrança tem o seio muito maior do que a que representou.

Quarta cena: Uma sala de aula de primeira série. Os alunos sentados na carteira, fazendo lição, aprendendo a escrever, copiando da lousa o que a professora havia passado de dever. Uma das alunas se sente bastante insatisfeita com a sua letra. A professora elogia uma aluna, dizendo que ela é muito caprichosa.

Na improvisação desta cena, as alunas se organizam novamente com as carteiras em fileira e falam sem parar, e várias delas chamam a professora a todo momento. Uma aluna assume o papel da que está insatisfeita com a própria letra e pergunta para a professora se o fato de sua letra ser horrível se deve a ela ser canhota. No momento em que a professora elogia a outra aluna, as que estão próximas debocham do elogio. As alunas falam sem parar. A professora pede silêncio, fazendo “psiu” e batendo palmas, o que funciona por alguns momentos, mas a conversa volta a ser dominante.

Na lembrança relatada pela aluna também ocorria a situação do deboche de uma colega pelo elogio recebido, porém eu ainda não havia lido essa frase quando a mesma situação ocorreu na improvisação.

Quinta cena: Uma sala de aula de faculdade, as alunas recebem sua prova corrigida e estão lendo os comentários na prova. Uma das alunas lê a frase: “O mundo precisa de mais alunas como você”.

Na improvisação, poucas alunas entram na cena e, embora falem entre si, não são tão ruidosas. Uma das alunas havia dito que tirou 6 na prova, mas, após este momento, diz ter tirado 6 em uma prova que valia 7, para justificar ser ela a aluna que recebeu o elogio.

Na reflexão sobre as cenas, um dos aspectos observados foi o fato de que o elogio sempre destaca um perante os outros. Uma aluna comentou que essa situação também acontecia nas lembranças da bronca. Outra relatou sua vivência de ter voltado a estudar e ter tido muita dificuldade, vencida com muito esforço, que foi reconhecido por uma professora, o que foi ressaltado como algo importante para a continuidade de seus estudos.

As cenas representadas demonstraram a ironia presente no momento do elogio. Essa ironia denota uma postura de desvalorização da conquista feita por um colega. É importante refletirmos sobre esta situação, para que fiquem claras as razões que podem levar a tal postura. Um dos aspectos apontados pelas alunas é o fato de o elogio ser feito destacando o aluno, o que pode ser visto como uma crítica aos demais, no sentido de que o aluno elogiado possui uma qualidade desejável, que os outros não têm.

Outra motivação possível à desvalorização do elogio é a de que o aluno *bacana* é o aluno bagunceiro. Esta possibilidade se faz presente também pela maneira como as alunas se comportam na cena. Embora não tenha sido dito que a conversa entre os alunos era presente, na maior parte das cenas é isso que ocorre. A imagem de aluno apresentada é do aluno bagunceiro, que atrapalha a aula e não se interessa pelo que está sendo ensinado, chegando a ridicularizar a atividade proposta, como na primeira cena. A valorização do aluno bagunceiro se opõe à valorização do elogio recebido do professor.

Outro aspecto que chama a atenção nas cenas é a maneira pela qual as salas de aula são organizadas. As alunas se posicionam em fileiras, demonstrando uma possível predominância dessa organização espacial, em detrimento de círculos ou semicírculos, que permitem um maior diálogo dos alunos, pois possibilitam que se olhem e trabalhem de forma coletiva. Na única cena que demonstra o diálogo dos alunos, eles estão sentados em um semicírculo.

As professoras retratadas nas cenas também são bastante descontroladas, assim como nas cenas das broncas. Embora sejam professoras em uma situação de valorização dos alunos, elas gritam e não conseguem estabelecer um clima adequado para o aprendizado.

A forma pela qual a terceira cena foi improvisada gerou uma grande polêmica, pelo fato de a aluna ter colocado “peitos” para representar a colega. Tal atitude denotou uma possível valorização da sexualidade, em detrimento da capacidade intelectual da aluna. Esse comentário sobre a representação gerou grande incômodo nas alunas, que se justificavam, dizendo que a escolha por “colocar peitos” deveu-se à tentativa de aproximar-se das características físicas da autora da lembrança.

A reflexão sobre os possíveis significados que a representação nos revelava gerou no grupo um sentimento de insegurança para improvisar, já que a improvisação poderia gerar interpretações diversas daquela pretendida pela jogadora.

Foi ressaltada para o grupo a importância de refletir sobre o que surge nas cenas, sem críticas sobre elas ou sobre a forma como ocorreram. Esse esclarecimento possibilitou ao grupo uma nova tranquilidade e a reafirmação da importância de olhar para o que surge de nossas memórias e atentar para os conceitos de educação ali presentes, mesmo que essa visão não seja aquela em que acreditamos.

As intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar. Nem sempre serão conscientes nem,

necessariamente, precisam equacionar-se com objetivos imediatos. Fazem-se conhecer, no curso das ações, como uma espécie de guia aceitando ou rejeitando certas opções e sugestões contidas no ambiente. Às vezes, descobrimos nossas intenções só depois de realizada a ação. (OSTROWER, 1987, p. 18)

O receio da falta de controle presente na criação se mostrou de maneira clara neste encontro. O medo de perceber aspectos não identificados tanto em suas lembranças como no momento em que as improvisações aconteceram gerou receio de continuar dispondo-se a improvisar. A reflexão sobre o sentido da proposta que realizávamos, na qual era necessária a disponibilidade para observar o imprevisível que a cena apresentava, deu tranquilidade ao grupo para continuar.

Não há dúvida de que qualquer criação artística foge ao controle do criador, não apenas porque o processo de criar estabelece nexos com o intuitivo, mas porque a maneira pela qual cada espectador irá significar a obra depende de sua experiência e de suas referências pessoais.

É compreensível que as alunas tenham tido medo do sentimento de exposição decorrente da situação de criar cenas que expressassem conceitos e opiniões que fugissem ao controle. Porém tiveram a coragem de manter-se na proposta, o que denotou um grande interesse em questionar as imagens de professores que carregavam em sua experiência como alunas.

FAACG

A proposta de moldar as estátuas também foi o início do trabalho com os elogios na FAACG, e foi possível observar que, quando a proposta é mais diretiva, o grupo se dispõe a ousar um pouco mais. A primeira atividade de movimentar-se com uma música aconteceu com mais timidez, principalmente no momento em que solicitei que observassem os movimentos dos colegas: a maior parte deles voltou para seu colchão e se manteve distante dos outros.

Figura 11. Jogo de Estátua FAACG



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A forma de trabalhar com os elogios foi a mesma que na UNICAMP: cada um registrou um elogio recebido ou dado e depois foram feitas improvisações, partindo da minha leitura. Os comentários sobre as cenas só ocorreram após a realização de todas.

Primeira cena: Em uma sala de aula do segundo ano do fundamental, uma aluna começa a chorar por não conseguir fazer o exercício proposto. Ao conversar com a professora, diz que irá desistir, e a professora responde para que ela persista, enfocando a necessidade de enfrentar as dificuldades. A aluna faz as perguntas necessárias para continuar e retoma sua atividade. Depois de um tempo, volta à mesa da professora, mostrando ter conseguido. A professora a elogia, ressaltando sua inteligência, paciência e perseverança. Ao final, diz que foi muito importante para ela que a aluna insistisse e lhe dá um beijo, que é retribuído pela aluna.

Segunda cena: Aluna, em passeio com a família pelo centro da cidade, encontra a professora, que a elogia, dizendo que ela está linda. A partir desse dia, ao encontrar a aluna em sala, a professora a cumprimenta, chamando-a de “*lindona*”.

Terceira cena: Na sala de aula da faculdade, em um curso de Sistema de Informações, os computadores não podem ser utilizados, por um problema que o professor não consegue resolver. Um aluno apresenta uma solução eficiente para o problema. No final da aula, o professor elogia o aluno pela sugestão dada.

Nos comentários sobre as cenas, foi ressaltada a dificuldade de lembrar-se de um elogio, pois é mais fácil lembrar comentários que indiquem possibilidades de melhora do que elogios. Essa postura foi assumida por uma das professoras, que afirmou fazer, algumas vezes, comentários para os alunos, mostrando caminhos possíveis para que eles se desenvolvam melhor.

Chamou atenção, na realização das cenas, o fato de que os elogios pareciam meio bobos, meio falsos, pois essas lembranças foram significativas para cada um, individualmente. Ficou evidente que as cenas de elogios não conseguiram deixar transparecer o sentido, a emoção presente no elogio, da mesma forma como ocorreu nas cenas da bronca.

Ao refletirmos sobre a dificuldade de expressar cenicamente o elogio, foi ponderada a possibilidade de estarmos mais acostumados a situações de bronca, por ser algo que faz parte do cotidiano. Esta observação explicita o quanto a bronca se faz mais presente que o elogio dentro da situação escolar.

Foram feitos diferentes relatos dos professores sobre elogios recebidos, na condição tanto de alunos como de professores. Um deles foi de uma professora que, quando trabalhava na FEBEM¹⁸, com aulas de desenho, tinha um aluno que apresentava um desenho muito forte, contrariando sua postura muito apagada. No diálogo sobre os desenhos, ela soube que ele estava lá por ter matado uma mulher, uma mãe cuja filha ele havia conhecido. A professora empenhou-se em mostrar para ele histórias de pessoas que puderam conquistar uma posição no mundo pelo desenho. Quando o projeto estava terminando, o aluno pediu seu telefone e, após sua conclusão, telefonou para ela, agradecendo a confiança e a aposta que ela havia feito nele, mesmo sabendo sobre sua história. Informou que havia decidido viver com o pai e continuar desenhando. A professora comentou ter sido um elogio que durou um ano, um período em que acreditou nele e mostrou que ele podia fazer algo de bom. O menino tinha 13 anos.

O relato dessa professora foi bastante emocionante e explicitou uma situação de elogio duplo, dela para ele, aluno, e dele para ela. Essa situação

¹⁸ FEBEM - Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, atual Fundação Casa.

possibilitou a percepção de como um elogio feito ou recebido nos possibilita identificar capacidades, potencialidades.

As cenas representadas não expressaram a força dos relatos, o que gerou um questionamento sobre a dificuldade nos trabalhos corporais. Ficou evidente que existe um gostar de movimentar-se, embora também exista vergonha na realização das propostas, principalmente quando o movimento proposto sugere o contato com os colegas. Foi ressaltada pelo grupo a possibilidade de que todos se conhecessem de uma maneira diferente da que se tem no cotidiano da escola.

Nesse momento, explicitarei minha visão de que existia um silêncio do grupo, uma quietude, poucos comentários, e não ficava clara para mim a justificativa para isso. Foi comentado pelos professores o quanto as reuniões pedagógicas são quietas, são situações cansativas, em que a maior parte não fala, não expressa o que pensa. E, além disso, demoram demais.

As falas que se referiam ao cansaço físico foram se transformando em falas que diziam respeito ao desânimo com o trabalho, à falta de interesse, à dificuldade resultante de um sentimento de impotência perante as dificuldades encontradas no dia a dia. Foi muito forte esse sentimento de cansaço, de não saber como resolver os conflitos, como criar condições para que o aprendizado ocorra. Duas professoras comentaram sobre a necessidade de tomarem atitudes contrárias a sua natureza, no sentido de dar bronca com frequência, de não elogiar, e do quanto essa atitude é desgastante. Uma delas expressou uma questão permanente em seu trabalho, a de procurar descobrir como fazer para continuar sendo professora e não se sentir esgotada, não sentir que está sempre sem energia.

Um dos aspectos frustrantes é ter uma parte dos alunos desmobilizando o restante, impedindo que o grupo aproveite, apreenda. A frustração em ver os olhos de alguns alunos perguntando se a professora não vai fazer nada, se aquela situação vai continuar. Novamente observamos o professor como único responsável pelas condições para o aprendizado.

A professora de Teatro comentou que tem momentos em que desiste, que fica na sala esperando o tempo passar, como se estivesse vendo um filme. Outra professora comentou ter tido vontade de chorar na manhã que antecedeu o nosso encontro, que teve uma tristeza muito grande, que o velho problema persiste: ela não consegue comunicar-se com a voz e busca outra forma, mas não encontra.

Comentamos sobre a dificuldade de elogiar, de valorizar as coisas boas que acontecem, de dar um retorno positivo para os alunos, quando eles estão no caminho desejado, porque, a todo momento, há algum conflito que tira a atenção do que existe de bom acontecendo. Expressaram o sentimento de responsabilidade perante essa situação, de culpa por não saber como conduzir o trabalho de maneira a não ficar com esse sentimento de impotência, de algo não realizado.

No final do encontro, propus que nos aprofundássemos no que havia surgido. Sugeri que todos ficassem descalços nos próximos encontros e buscássemos desenvolver o trabalho de forma a nos sentirmos mais acompanhados, de tal maneira que, embora o sentimento de frustração permanecesse, ao menos estaríamos acompanhados nesta condição.

Avalio que neste encontro surgiu algo muito forte para o grupo: conseguimos nos aproximar de um conflito permanente perante as condições de trabalho – o sentimento de impotência, somado à dificuldade de ser um grupo, de sentir-se apoiado pela equipe. Saber-se parte do grupo não eliminaria o sentimento de impotência perante as situações enfrentadas, porém daria mais recursos para encontrar soluções, já que parte dos conflitos é gerada pela falta de trabalho coletivo.

É interessante observar que o encontro no qual exploramos os elogios tenha sido um momento de maior cumplicidade e que este sentimento tenha sido necessário para que todo o grupo se dispusesse a ter mais aproximação corporal, permitindo-se ficar de pés descalços.

Brook (2000, p. 35), em suas memórias, faz da escola e de seus professores um relato que é chocante para quem tenha escolhido esta profissão:

Na verdade o mundo adulto estava cheio de decepções. Rapidamente aprendi que ensinar era a última opção para diplomados na universidade que fracassavam em conseguir o seu espaço no jornalismo ou em editoras. Os professores de desenho assustavam os olhos e deixavam a mão desajeitada, os professores de canto bloqueavam a voz, os professores de geografia tornavam o mundo árido e uniforme, os professores de religião fechavam o espírito para a maravilha, os professores de educação física tornavam o movimento do corpo uma punição ao invés de uma alegria.

Os professores relatados por Brook dão a sensação de pessoas que carregam uma amargura profunda, uma falta de vontade de ensinar e, talvez, uma raiva por estarem naquela condição, raiva essa despejada nos alunos em forma de aula. Não é este o caso dos professores que participaram desta pesquisa, embora possamos imaginar que parte de seus alunos talvez tivessem uma visão semelhante à relatada acima.

Os professores da Fundação queixavam-se e frustravam-se exatamente por não saberem como conseguir que o desenho fluísse, a voz cantasse, a maravilha se revelasse ou o movimento fosse sentido e vivido com alegria.

Não há dúvida de que são muitos os aspectos a serem modificados, para que a escola possa ser um espaço onde os relatos sejam mais de alegria e paixão pela aprendizagem do que de decepção e frustração de todos os sujeitos que nela vivem. Mas vejo que incluir o elogio no cotidiano, de maneira mais contrabalançada com a crítica, pode ser um caminho.

O mandonismo é exatamente esse gozo irrefreável e desmedido pelo mando. A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se. [...] A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p. 104)

As broncas e os elogios relatados e recriados nas cenas apresentadas neste capítulo demonstram a importância de que possamos abrir espaços para a alegria, para a fala, para a curiosidade, para a criação. A esperança proposta por Paulo Freire em toda sua história de educador mostra-se necessária hoje, como há muito. Precisamos ouvir relatos que nos apontem a possibilidade de escolas diferentes do que continuamos a ouvir nas salas de aula dos cursos de licenciatura, nos espaços de formação de professores.



A voz do professor

CAPÍTULO 4: A voz do professor

A sonoplastia, embora nunca tenha sido um campo de estudo, é um dos elementos da cena que mais me transporta para climas e sensações. Vivi esse processo na audição de músicas dos mais diferentes estilos, especialmente em apresentações de orquestras, que possuem uma amplitude sonora e que, na ausência da palavra, abrem um canal direto com o sensível.

O som, com toda a gama de possibilidades desde o silêncio, passando pelos ruídos e pelas diferentes formas de composição musical, nos situa.

Desde cedo, os encenadores souberam tirar proveito dos aperfeiçoamentos das técnicas de reprodução e difusão do som. Um espaço, com efeito, não se define apenas pelos elementos visuais que o constituem, mas também por um conjunto de sonoridades, características ou sugestivas, que tecem para o ouvido uma imagem cuja eficiência sobre o espectador foi mil vezes comprovada. Sabe-se, aliás, que a audição é um veículo de ilusão mais sensível ainda que a visão. (ROUBINE, 1998, p. 154)

Relembrar as vozes dos professores e perceber de que maneira ela foi parte do aprendizado, ela caracterizou ou deixou marcas sobre a concepção da docência é o que buscaram as atividades desenvolvidas relacionando a voz do professor a uma cena sonora.

Nos quatro grupos de trabalho, iniciamos deitados, ouvindo os sons que chegavam até a sala. Pedi então que o grupo produzisse sons corporais, ainda deitados, e que depois cantassem também. Em todos os grupos a dificuldade de cantar foi maior do que a de produzir sons corporais. Também foram colocadas músicas para que cada um percebesse quais imagens elas provocavam.

Após esse aquecimento, que tinha como propósito a sensibilização para as diferentes qualidades sonoras, podendo aguçar a lembrança de registros de vozes, pedi que cada um se lembrasse da voz de um professor, anotasse essa lembrança e, então, compartilhasse-a com seu grupo. Compartilhadas as lembranças, solicitei que criassem uma cena sonora, que fosse somente escutada – e não vista – pela plateia e que traduzisse uma imagem de professor.

4.1 CENAS SONORAS UNICAMP

A primeira cena revela um professor de inglês que fala com uma voz normal e, quando canta o abecedário, fica com a voz muito aguda, provocando risadas dos alunos.

A segunda cena tem um professor que lê leis de forma muito monótona, um dos alunos dorme, outro pergunta quando a aula vai terminar e mais um questiona se o professor pode explicar a lei, ao invés de ler, e o professor responde: “*Não!*”.

A terceira cena apresenta uma professora com uma voz irritante, que não para de falar.

A quarta cena contém um ensaio de coral, no qual a professora repreende uma das alunas todo o tempo. A música cantada é uma homenagem para o dia das mães. No decorrer da cena, ela vai dizendo que a aluna ficará fora da apresentação: um ano fora, dois anos fora, três anos fora – ela é excluída de todas as apresentações até o último ano, quando, então, todas cantam.

A quinta cena se passa em uma sala de aula, e a professora muda de voz, de timbre, quando muda de língua.

Para a sexta cena, o grupo pediu que todos ficassem olhando para a parede, do lado oposto de onde estávamos. Ouve-se um “psiu” e um ruído permanente de alunos conversando, enquanto um professor fala “*ééé*”, uma pessoa pede silêncio e então se ouve uma pessoa cantando *Only You*, enquanto outros choram no fundo.

O encontro no qual trabalhamos as cenas sonoras na UNICAMP iniciou com um longo debate referente a uma cena do encontro anterior, que gerou uma atitude bastante agressiva de um aluno. Este fato impediu um diálogo aprofundado sobre as cenas apresentadas, pois o grupo já estava desgastado.

As cinco primeiras cenas apresentaram imagens de professores nas quais todos eles são bastante ridicularizados. Nas três primeiras são professores chatos, que possuem vozes irritantes e monótonas ou dignas de riso. As vozes não contribuem para que a aula seja mais envolvente ou para levar os alunos a imaginar situações, tampouco para acalmá-los ou dar à turma alguma contenção.

A quarta cena apresenta uma situação em que a voz da professora cala a da aluna. O autoritarismo da professora impede que a aluna cante para sua mãe. Além do absurdo de impedir a aluna de cantar, também a impede de homenagear a mãe, permitindo que participe somente no último ano. Esta situação remete à de muitas outras vividas na escola, em que o aluno é excluído de quase tudo, podendo participar somente da formatura, que se torna um momento de comemoração de ambas as partes: do aluno, por sair da escola, e da escola, por se livrar do aluno.

A quinta cena, embora narre algo bastante comum, que é a mudança da sonoridade da voz, ao mudarmos de língua, já que a sonoridade das línguas difere, novamente ridiculariza a professora, pois essa mudança é exagerada e leva à comicidade.

4.2 CENAS SONORAS FAACG

A primeira cena se passa em uma sala de aula muito barulhenta, na qual se ouvem as tentativas de um professor de que a classe fique em silêncio. Em um determinado momento, o professor começa a cantar, com uma voz muito aguda, uma música da Tetê Espíndola, e todos os alunos silenciam e começam a rir. Ele comenta que só assim para que o grupo faça silêncio.

Ao discutirmos esta cena, o grupo relatou que ela partiu da lembrança de uma das professoras e que o inusitado da situação motivou a escolha.

A segunda cena é um programa de rádio que entrevista dois professores: um deles, um professor tradicional, Ivo, com voz lenta e de velho; e a outra, uma professora substituta do Sesi, tem uma voz aguda e bastante irritante. O repórter questiona o professor sobre o uso do boné, este opina que é um absurdo seu uso,

e a professora diz ser algo necessário para a expressão do aluno. Após a primeira pergunta, o repórter chama a propaganda e depois questiona sobre o uso do celular. O professor Ivo diz que é uma coisa do demônio, de bandido. Já a professora, embora concorde que o celular atrapalha, afirma ser melhor que os alunos tenham o seu telefone, para não pedirem o telefone dos professores. A terceira pergunta é sobre avaliação, e o professor Ivo diz que avaliação tem que ser prova, prova, prova! O professor repete diversas vezes: “*A experiência nos ensina*”. A professora diz que avaliação é coisa do capeta, que só serve para deixar os alunos em maus lençóis. Os dois discutem, e a entrevista acaba com o repórter afirmando que os espectadores podem definir suas opiniões após terem ouvido as duas posições.

Após a apresentação da segunda cena, foi comentada a dificuldade de lembrar-se de sons, de vozes e de fazer um som semelhante ao que foi lembrado. Porém as principais características surgiram na cena, já que dois dos professores do grupo haviam sido alunos do professor Ivo, representado na segunda cena, e o reconheceram pela sonoridade da voz e pela forma de falar.

A dificuldade de recordar os sons e de traduzi-los foi expressa pelo grupo na reflexão sobre este trabalho. Foram feitas observações referentes ao barulho permanente nas escolas, e um professor relatou o dia em que começou a dar aula em um curso técnico para adultos e se sentiu perdido com o silêncio completo da sala. Foi observado ser mais difícil o silêncio do que o barulho, o que gerou o comentário de um dos professores, referente ao som ensurdecido do silêncio.

É importante refletir sobre essa dificuldade de estar no silêncio; e, se pensarmos nas muitas salas de aula pelas quais passamos ou que foram relatadas nesta pesquisa, o barulho é um fator presente e um motivo de queixa permanente dos professores e também dos alunos.

*CONFISSÃO
Que esta minha paz e este meu amado silêncio
Não iludam a ninguém
Não é a paz de uma cidade bombardeada e deserta
Nem tampouco a paz compulsória dos cemitérios
Acho-me relativamente feliz
Porque nada de exterior me acontece...*

*Mas,
Em mim, na minha alma,
Pressinto que vou ter um terremoto!*
(Quintana, 2013, p. 40)

O texto de Mário Quintana nos fala de um silêncio que precede uma grande mudança. A necessidade do silêncio, da quietude, para que possamos passar por transformações, mostra-se para muitos, já que é um momento de grande movimento interno, no qual a pessoa necessita dessa falta de ruído externo para poder concentrar-se no que lhe passa por dentro.

A situação educacional é uma situação de pequenas e grandes transformações cotidianas, já que o aprendizado pressupõe sair de um estado de conhecimento, de um estado de conforto, para chegar a outro. Para que esse conhecimento adquirido na escola seja um processo de aquisição de saberes que dialogam com os saberes prévios e com os muitos contextos de vida do aluno, e não apenas um acúmulo de informações, pequenos ou grandes terremotos precisam acontecer. Ainda que seja somente um tremor, momentos de silêncio se fazem necessários, mesmo para aqueles que necessitam da fala para organizar seus pensamentos. As cenas apresentadas nos mostram a ausência desse silêncio na escola.

4.3 CENAS SONORAS ESCOLA NACIONAL

A primeira cena começa com muito ruído, e então se ouve a voz de uma professora, pedindo silêncio, junto com outras vozes, uma delas muito carinhosa com uma criança.

Ao comentarmos a cena, os participantes do grupo ressaltaram a postura da professora, que parecia ser muitas, fazendo várias coisas. As alunas que encenaram confirmaram o propósito de mostrar diferentes reações de professoras em uma situação na qual as crianças estão brincando e gritando.

A segunda cena começa com muitos ruídos, seguidos de uma pessoa que grita, pedindo silêncio e dando diferentes ordens. Ouve-se, então, uma voz grave,

chamando para a educação física, e todas as crianças gritam “sim”, conjuntamente, e voltam a gritar, comemorando. A professora diz que podem sair.

No comentário da cena, uma aluna falou da maneira autoritária da professora, e as alunas que encenaram apresentaram o propósito de mostrar uma aula caótica, que partiu das lembranças do grupo.

Na terceira cena se escuta um som de máquina de escrever, de telefone, alguém que pede para que se atenda ao telefone, até que ele é atendido. Escuta-se a conversa telefônica, em que é dito que a luz será cortada por falta de pagamento. Voltam os ruídos, começa o som de um gato e alguém pergunta se aquilo é um manicômio ou uma escola. Os sons diminuem, mas não desaparecem.

Nos comentários desta cena, foi explicado que o que a motivou foram situações do intervalo das aulas, nos quais essa dinâmica acontece. A razão desta escolha foi a observação de que as crianças ficam sem qualquer atenção no momento do recreio.

Na quarta cena se escuta uma professora com uma voz muito alta, que apresenta uma professora que fala muito baixo. Esta tenta falar, mas a outra a interrompe a todo tempo, pedindo silêncio e atenção. Ela canta músicas para que as crianças fiquem quietas e fala por cima da outra professora, quando qualquer ruído acontece. No final, as crianças fazem um barulho mais forte, levando a nova interrupção da professora de voz alta.

Ao comentarmos esta cena, foi explicitado ter sido motivada por ser esta uma situação pela qual as alunas passam com frequência no estágio. Observaram que fazem um grande esforço para fazer o melhor possível, mas que a professora da sala as interrompe a todo momento. Observaram que, devido ao costume das crianças com os gritos da professora, elas não escutam uma fala mais baixa.

As cenas provocaram uma reflexão sobre a necessidade de trabalhar a voz, possibilitando uma fala que não seja tão alta que incomode e tampouco tão baixa que não se escute, além da possibilidade de alterações de timbre e de ritmo, de maneira a provocar diferentes sensações.

A sala na qual trabalhamos era ao lado de uma escola de Educação Infantil, e os sons da escola eram ouvidos permanentemente. Comentamos que as cenas pareceram mostrar um cansaço dos professores com esse ruído que não cessa, como se fosse mais do que uma pessoa pode suportar. Ressaltamos a necessidade de encontrar maneiras de suportar essa condição, esse ambiente sonoro, já que estavam fazendo a escolha de trabalhar em uma escola de crianças pequenas.

A afirmação referente à necessidade do silêncio, feita acima, não exclui a consideração das características das crianças, que se expressam, muitas vezes, com gritos de alegria, com choro, principalmente na Educação Infantil, e com movimento corporal, que também causa a sensação de uma maior quantidade de sons. Encontrar o equilíbrio entre momentos de quietude e momentos de produção sonora é importante para todos. Também é necessário diferenciar a sonoridade que é expressão da alegria e das características infantis, daquela do exagero, do grito irritado, da falta de contenção, que, de maneira irônica, se apresenta, muitas vezes, como resultado da solicitação de uma imobilidade exagerada. Galvão (1995, p. 110) nos fala desta exigência inadequada:

Segundo uma visão academicista, considera-se que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada. Ora, se lembrarmos das características da atividade infantil, veremos que isso não é verdade, pois o movimento (sobretudo em sua dimensão tônico-postural) mantém uma relação estreita com a atividade intelectual. O papel do movimento como instrumento para expressão do pensamento é mais evidente na criança pequena, cujo funcionamento mental é projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores) mas é presente também nas crianças maiores e mesmo nos adultos.

Ao trabalharmos com teatro e dança nas escolas, é possível identificar a necessidade do movimento e a capacidade de quietude, quando existe um maior equilíbrio entre a possibilidade de movimentar-se e os momentos de estar

parado. Observo essa concentração, que se expressa no corpo e no domínio dos movimentos, quando são feitas propostas de contenção junto com propostas de expansão. O formato mesa e cadeira, adotado de forma tão predominante nas escolas, impede a expressão corporal. E aqui não me refiro à expressão artística, buscada em uma aula de teatro ou de dança, mas à expressão de ideias, desejos ou dúvidas.

Encontrar maneiras de lidar com o excesso de barulho passa por ampliar as possibilidades de expressão motora e sonora. Ao encontrarmos espaços e organização das aulas que incluam o movimento e o grito (expressão da alegria, da descoberta), encontraremos também aulas e escolas mais silenciosas.

4.4 CENAS SONORAS UNIVERSIDADE VERACRUZANA

A primeira cena mostra uma professora que não se faz escutar, onde há muitos ruídos.

Na segunda cena se escuta uma voz rouca, que conta uma história assustadora, com sons de animais, de lobo uivando, de unhas raspando em algo.

Ao comentarmos esta cena, os participantes relataram ter sido uma proposta de fazer a caricatura de uma professora comum a todas, imitando sua voz e contando uma história recorrente sobre um cachorro. Segundo as alunas, tanto a história como a voz dessa professora davam medo, embora, depois de conhecê-la, fosse possível perceber que ela era normal, mesmo com sua permanente transformação de humor. Observaram que sua forma de falar ficou mais marcada do que aquilo que dizia e o fato de ter uma voz assustadora provocava medo, levando a uma maior importância ao que era dito.

A terceira cena apresenta uma professora de Química com voz muito aguda, insuportável, que pede que repitam os componentes da água diversas vezes. Tem uma voz irritante e termina dando nota dez às alunas.

Na reflexão sobre as cenas apresentadas, foi possível observar o quanto os sons são marcantes, o quanto as vozes dos professores permanecem em

nossa memória, assim como sua maneira de falar. A professora da segunda cena possibilitou a reflexão sobre a criação de um personagem, pelo exagero proposital. Essa situação gerou o questionamento sobre a possibilidade de trabalharmos a voz de maneira a fazer um uso com maior variedade de intensidade e de timbre, ganhando recursos para explorar a atenção dos alunos.

Se observarmos a situação teatral em que a sonoplastia é feita, considerando os climas desejados na montagem teatral, podemos encontrar muitas soluções para a aula, para a docência. Cuidar da voz não somente para que os problemas de saúde não impeçam o exercício docente, mas também como um recurso para a expressão; para o envolvimento dos alunos; para realçar momentos será uma conquista importante, que possibilitará que as lembranças futuras não sejam tão marcadas por vozes irritadas e cansadas.



Objetos do cenário
cotidiano de
professores

CAPÍTULO 5: Objetos do cenário cotidiano de professores

Os objetos nos rodeiam. Estão por toda parte. Compõem nossos espaços e criam os “cenários” nos quais vivemos. Pensar nas possíveis relações entre os objetos da cena e a docência é o que este capítulo propõe.

A escolha por explorar o cenário deve-se ao entendimento de que a maneira pela qual o espaço é composto – a escolha dos objetos das salas de aula, dos corredores, dos espaços de lazer – fala sobre a compreensão de educação.

A descrição que Gianni Ratto (1996, p. 78) faz de um momento no qual era soldado e estava no dormitório de um quartel militar na Sardenha denota as múltiplas possibilidades que o espaço pode assumir:

De repente a modorra que me invadia foi se dissolvendo, meu olhar ficou mais atento e comecei a perceber uma relação cromática entre os objetos que participavam do meu isolamento: marrom, bege, ocre, preto, cinza, ferrugem, etc. Uma relação extremamente harmoniosa e coerente que nenhum sistema disciplinar e coercitivo conseguiria destruir ou modificar. Lembrei-me das composições de Braque, de suas colagens, de seu discurso pictórico e, de repente, me senti como um náufrago que um boto amigo tivesse empurrado para uma luminosa praia tropical. A partir daquela tarde minha ótica mudou, transformando o cotidiano em poesia.

A poesia identificada por Ratto pode ou não ser percebida, mas ela não deixa de existir. A preocupação com o sentido que os objetos possuem, com a escolha na forma de organizá-los, na possível harmonia das cores do espaço escolar precisa fazer parte da visão educacional, juntamente com o sentido funcional que esses objetos possuem. Permitir que a poesia adentre o espaço escolar é dar para a escola o papel de educar incluindo a sensibilidade.

O enfoque dado neste capítulo não é da análise do espaço educacional e de suas implicações na docência, mas, sim, das relações estabelecidas entre os professores e os objetos.

O trabalho com o cenário aconteceu na primeira metade de um processo de doze encontros, para o grupo de professores, e quinze, para o grupo de alunos.

No momento em que exploramos a relação dos professores com objetos, iniciamos o trabalho corporal pelas mãos. Foi solicitada a percepção das formas corporais de cada participante, que ocorreu pelo toque e pelo olhar. Na continuidade, foram observadas as mãos dos colegas e foram criadas diferentes formas corporais, em grupos que aumentaram gradativamente de tamanho, até que se tornassem um único. Essas propostas, além de explorarem o contato entre os participantes por meio de seus corpos, também intensificaram a percepção das múltiplas formas corporais que nosso corpo pode assumir. Parte dessas formas pode ser vista nas imagens da Figura 12.

Figura 12. Exercício de contato pelas mãos realizado na UNICAMP



Fonte: arquivo da pesquisadora

A possibilidade do toque nas mãos do colega permitiu a percepção de aspectos de si e do outro até então desconhecidos. Nos comentários sobre este momento do encontro, diversos alunos de graduação participantes relataram as diferenças de temperatura e textura da pele, assim como do tamanho das mãos. Pelo fato de ter sido solicitado que todos fizessem a proposta de olhos fechados, muitos não sabiam de qual pessoa se aproximavam, o que deu a chance de descobrir uma nova maneira de conhecer-se.

Conforme foi solicitado que incluíssem também os pés e que a dupla fosse se aproximando de outra dupla e, em seguida, o quarteto de outro quarteto, novas formas corporais foram criadas, na mesma intensidade com que novas formas de aproximação foram permitidas. A aproximação corporal permitiu ao grupo descobertas sobre cada participante. No decorrer de todo o processo foram feitos depoimentos sobre essa outra maneira de conhecer esses colegas com os quais já conviviam.

Figura 13. Exercício de contato de mãos e pés realizado na UNICAMP



Fonte: arquivo da pesquisadora

Foi prazeroso para a maior parte dos participantes estar no meio do “bolo” formado pelo grupo. Observaram o quanto este contato corporal é incomum e fizeram referências a muitas situações cotidianas nas quais as pessoas se

sentam longe umas das outras, como em palestras, cinema e mesmo na sala de aula. Uma aluna já professora comentou que a diretora da escola em que ela trabalha disse que a demonstração de afeto deve ter a distância de um braço, mas ela desconsidera essa orientação e continua a abraçar e beijar as crianças.

Outra aluna, que é professora volante na Educação Infantil, relatou a situação de ter substituído uma professora, brincado com os alunos, propondo atividades corporais, o que gerou, por parte do grupo, demonstrações de afeto, que não ocorrem com a professora de classe. Comentou o quanto essa atitude de proximidade incomodou a professora e enfatizou seu empenho em não perder essa forma de atuar, apesar do incômodo causado entre as professoras.

Estes dois exemplos demonstram a dificuldade de manter o corpo presente na educação escolar. E estamos nos referindo a escolas de Educação Infantil e primeiros anos do Fundamental I.

Figura 14. Exercício de contato pelas mãos realizado na FAACG.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para o grupo de professores, a tranquilidade no toque não foi a mesma que para o grupo de alunos. Foram feitas algumas brincadeiras com o fato de dois professores homens terem sido dupla, tendo que tocar suas mãos, o que causou certo incômodo. Observamos o quanto essa dificuldade do toque corporal se deu com relação aos homens, já que nenhuma mulher se importou com o fato de dar as mãos para outra mulher. Comentamos o quanto esse incômodo é cultural, o quanto os homens são educados a não se tocarem.

Um professor comentou que se sentiu constrangido com a proposta, não pelo fato de tocar alguém do mesmo sexo, mas por ser uma exploração das mãos dos outros, que não era um simples tocar, mas um conhecer pelo contato corporal. A observação do professor demonstra como esta proposta pode possibilitar uma maior intimidade entre os participantes.

Também foi considerado o prazer de estar de olhos fechados, permitindo adentrar nesse espaço do toque, do contato, da dança das mãos.

Foi ressaltado por uma professora o fato de que a integração sentida quando estava na dupla, a harmonia pelo contato e pelo dançar com as mãos se perderam, em parte, quando foi para o grupo, por ter havido momentos nos quais ela se sentia atravessada, com toques que eram mais agressivos, menos suaves.

Esse comentário da professora nos remete à reflexão sobre as relações que podemos estabelecer entre essa percepção do trabalho com as mãos e com o corpo e a situação na qual trabalhamos coletivamente; sobre o quanto pode ser mais fácil trabalhar em dupla, pois é mais tranquilo mostrar-se, dialogar. E essa dificuldade aumenta, quando são grupos maiores, pois são muitas as formas de posicionar-se.

Dos elementos do cenário, optamos por trabalhar com os objetos, pois sua exploração corporal, recriada pela exploração teatral, possibilitaria a observação da simbologia de cada um. Os objetos que compõem o cenário, também compõem o espaço da sala de aula e os muitos espaços nos quais ocorrem as

relações entre professor e aluno, interferindo na maneira pela qual essas relações entre alunos e professores se estabelecem.

Os muitos sentidos que os objetos podem tomar foi o que nos fez escolher trabalhar com eles com relação à abordagem do cenário.

Quanto mais simples e inserido na vida cotidiana, mais o objeto fala ao espectador por meio de metáforas. Objetos facilmente reconhecíveis, que toquem a memória do espectador, convidando-o a usar a sua imaginação, a construir a sua própria história durante a encenação. Segundo Arnheim “é evidente que o próprio objeto determina apenas um mínimo de aspectos estruturais, requerendo assim ‘imaginação’ no sentido literal da palavra – ou seja, a capacidade de transformar as coisas em imagens.”(D’ÁVILA; CINTRA, 2012, p. 554)

Fizemos a escolha por trabalhar apenas com um dos elementos que podem construir o cenário, pela possibilidade de explorá-lo corporalmente.

O trabalho com os objetos aconteceu na primeira metade de uma sequência de propostas, nas quais foram abordados outros aspectos do fazer teatral e das situações escolares, tendo, em todos eles, a figura do professor como foco.

Foi solicitado que cada participante se lembrasse de um professor e o associasse a um objeto. Depois de feita essa associação e do desenho desse objeto, os participantes realizaram essas mesmas formas com seus corpos.

A diversidade de objetos e as razões pelas quais essas escolhas foram feitas permitiram que se refletisse sobre aspectos marcantes dos professores, que, muitas vezes, são ignorados ou desconsiderados como parte da docência.

Nos grupos pesquisados, os objetos escolhidos estão no Quadro 1 e no Quadro 2:

Quadro 1. Tabela de objetos UNICAMP

OBJETO	MOTIVO DA ESCOLHA
Um círculo	O professor sempre falava que a classe era uma unidade, da qual ele fazia parte.
Uma xícara de porcelana	Por ser frágil, um tesouro para cuidar e escutar, entre a insegurança e a vontade.
Uma linha com altos e baixos (parecida com a linha de uma máquina que controla o coração),	Vários professores com seus picos de monotonia e/ou excitação.
O palco	Pela lembrança do professor de Artes, que ela aprendeu a respeitar e admirar.
Uma bússola	Professor de História, que dizia ser necessário “sulear” a vida, a história.
Um cigarro	Professor magro e que fumava muito.
Uma régua	Professor alto e imponente.
Ferro quente em pele molhada	Pela agonia da professora de Francês, quando não conseguia se comunicar: embora fosse alta, magra, esguia, ficava comprimida.
Pão	Professora grande e acima do peso, seu pé parecia um pão dentro da sapatilha.
Um amontoado de círculos em movimento	Pelos movimentos dos cabelos da professora e também o movimento dela.
Tablado da sala de aula	Pela relação impessoal mantida com os alunos.
Formas geométricas, triângulo e circunferência	Professora de Geometria.
Um pentágono	Por ser uma forma que guarda uma infinidade dentro de si.
Uma lâmpada	Professora tinha o quadril bem largo e o tronco fino, era inteligente e iluminava com seus conhecimentos.
A palma da mão aberta, com uma veia (monumento da Memorial da América Latina)	Professor que passou o ano dizendo que os alunos deveriam ler <i>As veias abertas da América Latina</i> .
Uma fantasia de palhaço	Professora que se fantasiou de palhaço para o aniversário da aluna.
Globo terrestre	Professor de Geografia, que era gordinho e suave muito.
Uma chaminé	Professora fumava muito.
Almofada, retângulo	Professor sorridente, grande e aconchegante.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 2. Tabela de objetos FAACG

OBJETO	MOTIVO DA ESCOLHA
Batata	Dois professores que se chamavam Batatinha.
Um diploma, uma mesa com potes de lápis e uma lousa	Descrição da professora: braços abertos, sorriso, sol, festa, beijo, feliz, educada, amorosa, cabelos curtos e pretos, bem arrumada.

atrás	
Agasalho Adidas	Professora de Handebol que só usava agasalho Adidas.
Quadro da Monalisa	Professora elegante, séria, cabelo solto, amável.
Uma curva para baixo	Pelo cabelo da professora que fazia esse desenho.
Um limão	Professora da 1ª série que traumatizou.
Uma cebola	Professora que fazia bastante coisa.
Um coçador de costas de madeira	Professor alto e bem magro, com cara de coisa fora de uso, antiquada, decadente. Era um professor conservador que tinha todas as aulas anotadas em caderninhos amarelados e as repetia há décadas, sem mudar uma vírgula. Era um homem muito inteligente, mas inflexível e rígido.
Um cacto	Uma pessoa misteriosa, diferente e até mesmo estranha. Era rígido, duro e, ao mesmo tempo, um excelente professor. Parecia que não tinha vínculo com ninguém, ao mesmo tempo eu sempre o admirei muito.
Jóias, anéis	Professora muito chique.
Um coração	Professores que demonstravam paixão pelo que faziam.
A flor amarílis	Professora alta, magra, linda, com cheiro agradável e voz suave.
Régua	O professor do 9º ano utilizava uma régua grande, grossa e de madeira para representar as figuras, contas e até mesmo para silenciar a sala quando estava muito barulho.
Um pincel e uma palheta	Pela professora ter deixado os alunos pintarem na parede para os auxiliar na lembrança de fórmulas. A aluna gostou de ter deixado sua marca na escola.
Um par de óculos	Pelos óculos enormes de um professor.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No grupo de alunos, dos 19 objetos escolhidos, 7 relacionam-se à forma física do professor, 4 são relativos ao aprendizado possibilitado pelo professor e 8 relacionam-se ao vínculo estabelecido com o professor. No grupo de professores, dos 15 objetos escolhidos, 8 relacionam-se à forma física do professor; dois são objetos utilizados pelo professor; 3 relacionam-se ao vínculo estabelecido com o professor; e 2, à forma de agir do professor, como pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3. Tabela de objetos agrupados - UNICAMP

Relacionam-se à forma física do professor	Relacionam-se ao aprendizado possibilitado pelo professor	Relacionam-se ao vínculo estabelecido com o professor
Um cigarro	O palco	Um círculo
Uma régua	Uma bússola	Uma xícara de porcelana
Pão	Formas geométricas, triângulo e circunferência	Uma linha com altos e baixos (parecida com a linha de uma

		máquina que controla o coração)
Globo terrestre	A palma da mão aberta, com uma veia (monumento do Memorial da América Latina)	Tablado da sala de aula
Uma chaminé		Ferro quente em pele molhada
Almofada, retângulo		Um pentágono
Um amontoado de círculos em movimento		Uma lâmpada
		Uma fantasia de palhaço

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 4. Tabela de objetos agrupados FAACG

Relacionam-se à forma física do professor	Relacionam-se ao vínculo estabelecido com o professor	Relacionam-se à forma de agir do professor	Relacionam-se a objetos utilizados pelo professor
Agasalho Adidas	Um limão	Uma cebola	Régua
Quadro da Monalisa	Um coçador de costas de madeira	Um coração	Um pincel e uma palheta
Uma curva para baixo	Um cacto		
Joias, anéis			
A flor amarílis			
Um diploma, uma mesa com potes de lápis e uma lousa atrás			
Batata			
Óculos			

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dos 34 objetos escolhidos nos dois grupos, somente 8 fazem parte do cotidiano escolar. É clara a força da aparência física dos professores lembrados: no caso dos alunos da UNICAMP, 37%; e, entre os professores da FAACG, 50%. Em muitos desses casos, a referência não é feita somente à lembrança visual, mas também ao cheiro da professora ou ao movimento corporal. Dois dos objetos fazem menção aos cabelos das professoras e dois, ao cigarro fumado de forma excessiva. Três professores se recordaram das roupas utilizadas por seus professores, enquanto nenhum aluno fez menção a esse aspecto. Quatro alunos escolheram aspectos que dizem respeito ao aprendizado possibilitado pelos professores: dois deles são referências diretas à disciplina lecionada (formas geométricas e livro indicado pelo professor) e dois são referências ao aprendizado que a disciplina possibilitou na forma de ver o mundo (a experiência de atuação teatral e a percepção da história mundial do ponto de vista do hemisfério sul).

Onze dos objetos escolhidos relacionam-se ao vínculo estabelecido com o professor.

Dentre os objetos escolhidos, 14 (42%) são escolhas que refletem uma lembrança positiva, seja pela admiração ao professor, seja pelo relacionamento positivo ou por sensações agradáveis suscitadas. Outros 42% são lembranças que remetem à característica do professor ou de suas ações, sem nenhuma expressão de ser uma lembrança positiva ou negativa. Duas lembranças (6%) remetem-se à fragilidade e três (9%) expressam sentimentos ou opiniões negativas dos professores que motivaram a escolha feita por eles.

É interessante observar a maneira como esses objetos interferiram nas representações de professores feitas nas cenas improvisadas.

As cenas tiveram como proposição uma reunião de professores, com os integrantes assumindo corporalmente a forma do objeto escolhido. Esse fato gerou alterações não apenas nos gestos dos participantes, mas também em sua forma de falar e, o que foi mais surpreendente, em suas opiniões. Os objetos falaram nas cenas, interferiram diretamente na forma pela qual o professor atuou. Cada grupo escolheu um tema para ser conversado, porém a forma como a cena ocorreria não foi definida previamente.

Todo este processo possibilitou atualizar a lembrança desse professor, pois, ao assumir a característica do objeto escolhido, ficou mais presente a característica do professor lembrado.

5.1 CENAS REALIZADAS NA UNICAMP

A primeira cena é um conselho de classe no qual se discute a reprovação/aprovação de alguns alunos. As quatro alunas assumem as posturas corporais dos objetos que escolheram, o que dá à cena comicidade e sensação de absurdo. Essa transformação também ocorre na forma de falar. Duas das professoras acreditam que o aluno deva ser reprovado, e quase não são apresentados argumentos para essa escolha. Duas dizem que ele está aprovado na disciplina delas, e a cena termina sem nenhuma definição.

No decorrer de toda a cena, as participantes davam risada. Parte dessa falta de concentração foi devida à dificuldade de participar de uma improvisação e parte deve-se à situação de exposição, já que, enquanto os grupos improvisavam as cenas, o restante assistia. Outro motivo para a risada era o fato de a atuação de cada um estar engraçada, pois corpos e vozes se transformavam pela busca em caracterizar-se conforme o objeto escolhido.

Porém, o que chama a atenção nesta cena é o descaso, a pouca atenção e a preocupação que se tem com o fato de o aluno ser ou não aprovado, transformando uma reflexão muito importante dentro da situação escolar em uma discussão banal entre duas posições opostas: aprovar ou não, sem que nenhuma delas trouxesse qualquer argumento que explicitasse sua escolha ou que demonstrasse preocupação com a situação futura do aluno.

A segunda cena apresenta uma discussão sobre a formação das salas do Ensino Médio. O critério proposto para a divisão dos alunos por sala é, inicialmente, da capacidade de cada aluno, dividindo-os por alunos bons em uma sala e ruins em outra. Durante toda a cena existe a preocupação em omitir esse critério para pais e alunos, buscando maneiras de que não descubram essa escolha. Os objetos escolhidos ficam presentes o tempo todo nos corpos das participantes. A aluna que havia escolhido um “amontoado de círculos em movimento” passa toda a cena girando no próprio eixo e ao redor das demais participantes. Seu movimento permanente ao redor do grupo faz com que ela também fale permanentemente, contestando os argumentos utilizados.

A terceira cena, composta por quatro professores, também discute a aprovação/reprovação. Nesta cena, as formas escolhidas interferem significativamente na conversa, pois um dos professores assume a forma de uma bússola e faz com o braço uma seta, que se torna bastante acusadora. Outra professora fala ininterruptamente, característica do professor que ela representa. O objeto escolhido por ela foi o “palco”, e sua postura de falar rápido e incessantemente pode estar relacionada ao fato de o palco ser o espaço de fala, quando estamos em uma apresentação teatral, enquanto a plateia é o lugar de

silêncio. Estes dois personagens dão a dinâmica conflitante da cena, por estarem em permanente confronto.

Na discussão sobre aprovar ou não o aluno, são mais presentes as consequências dessa escolha na pontuação dos professores ou outros aspectos referentes à imagem dos professores do que a discussão do aluno em questão. O aspecto da progressão continuada pontua toda a discussão: a possibilidade legal de reprovar o aluno e o quanto esta opção poderia atrapalhar a avaliação dos professores. A preocupação com as consequências que o professor poderá sofrer pela opção feita é maior do que a preocupação com o sentido que essa escolha poderá ter na vida do aluno.

A aluna que havia escolhido como objeto o “globo terrestre” gira durante toda a cena e, em um determinado momento, ela começa a girar para um lado e outro e, cada vez que muda de direção no giro, muda de opinião. O “professor bússola” utiliza-se de seu braço acusador para intimidar a fala das demais, mesmo quando não fala, já que aponta seu *braço-seta* na cara delas, fazendo com que elas recuem corporalmente e, conseqüentemente, tenham menos tranquilidade para opinar.

Os objetos escolhidos pelas participantes da quarta cena foram uma luminária, uma almofada, um armário fechado, ferro quente em pele molhada e formas geométricas. Assim que a cena começa, a “professora almofada” abraça a “professora luminária” e ela afirma não gostar que os alunos perguntem de sua vida. No decorrer de toda a cena a “professora armário fechado” permanece de costas e a que escolheu “ferro quente em pele molhada”, além de emitir um som que remete à sua escolha, tenta comunicar-se e não consegue. No final da cena, a “professora formas geométricas” afirma ser necessário que eles discutam as relações entre professores e alunos e professores-professores, o que provoca uma resposta imediata da “professora luminária” de que, se a “professora-armário” nem fala, como poderiam conversar? Apesar da comicidade da cena, evidencia-se a dificuldade de comunicação dos professores entre si e a pouca disponibilidade para conversar com os alunos.

Na reflexão sobre esta cena, uma aluna pondera sobre a solicitação permanente feita aos alunos de que atuem como grupo, mas questiona o que fazemos como professores para ser grupo – grupo de professores e grupo junto com os alunos. Soma-se a essa opinião a reflexão sobre a falta de condições materiais para realizar um bom trabalho, incluindo a falta de tempo para trocar ideias com os outros professores, pelo tempo escasso de reuniões, de momentos nos quais possam encontrar-se.

Outro aspecto comentado na reflexão sobre a dificuldade de comunicação entre os professores foi a importância do contato corporal. Certamente vale a reflexão sobre qual espaço existe para o corpo dentro das escolas, para que a comunicação se estabeleça para além do verbal.

A quinta cena discute a participação no desfile de sete de setembro. Uma professora que assume a forma redonda de um vaso fala a todo o momento sobre como as crianças são bonitinhas, sendo favorável ao desfile. Sua fala é bastante infantilizada, os argumentos são banais e ela assume um tom de voz que reforça a ideia de ela ser tola. As outras professoras dizem não gostar do desfile, por não fazer sentido. Uma professora opina sobre a necessidade de consultar as crianças, e sua sugestão é rebatida com a opinião de que as crianças precisam primeiro aprender a cantar, para poder depois opinar. Não há, também nesta cena, qualquer opinião que apresente uma reflexão sobre a escolha de manter ou não o desfile, nenhuma reflexão sobre o sentido de tal atividade na formação escolar. Decidem no par ou ímpar.

Apesar de as escolhas dos objetos terem sido, em boa parte, movidas pela admiração pelos professores, no momento da representação na qual atuam como professores, a banalização deles é marcante. Os professores apresentados nas cenas são pessoas que não refletem, que quase não se preocupam com os alunos, que decidem na sorte sobre as escolhas pedagógicas.

Ao final da conversa sobre os objetos escolhidos e as cenas realizadas, os alunos comentaram o quanto os professores são marcantes na vida de um aluno e a pouca noção que a maioria dos professores possui desse fato.

5.2 CENAS REALIZADAS NA FAACG

A primeira cena discute o uso de uniforme, e as opiniões são diretamente influenciadas pelo objeto escolhido, de tal maneira que o professor que escolheu uma flor opina que o uniforme seja colorido; e o que escolheu uma régua tem opiniões bastante rígidas e moralistas, afirmando que as mulheres deveriam usar burcas. A opinião que prevalece é de que as meninas utilizem saias e os meninos, gravatas, em uma referência a padrões de filmes ingleses, que fogem completamente ao uniforme brasileiro. O “professor-régua” é ignorado em suas opiniões; entretanto, vale questionar qual opção é mais absurda, considerando o clima e as condições econômicas de nosso país.

A segunda cena discute a participação da família na escola, uma professora que escolheu uma nota musical canta o tempo todo e opina que a família deveria estar sempre na escola, no cotidiano, no lanche, no pátio. Outra professora, que escolheu o quadro da Monalisa, permanece rígida o tempo todo e, embora concorde com a importância da participação da família, não está de acordo com a presença dos familiares na escola.

A terceira cena debate a opção de cantar o hino no sete de setembro, e um dos professores diz que é preciso cantar, ressaltando a importância de que os alunos cantem em sol e não em dó. Outro é da opinião de que o mais importante é que os alunos entendam o sentido do sete de setembro, ao invés de cantar. Os objetos representados interferem na maneira de falar e no tom de voz.

A quarta cena discute o uso de câmeras na escola. Uma professora, que tem como objeto óculos enormes, opina, a todo o momento, que seria ótimo, pois assim poderiam olhar mais o que os alunos fazem, discutir com eles essas imagens. As outras três professoras são contra, uma delas acha um absurdo algo tão coercitivo. A professora que escolheu “um coçador de costas” assume um tom de voz muito mais sério e uma rigidez muito maior que a dela.

Ficou muito claro o quanto os objetos interferiram nas opiniões dos professores em cena. Os temas escolhidos ou já foram temas importantes na escola ou ainda são.

Nas cenas apresentadas pelos professores, os temas debatidos tiveram mais argumentos, não ocorrendo tanta banalização das opiniões dos professores, embora também tenha sido difícil manter a concentração das cenas devido às formas assumidas, o que deu a elas grande comicidade.

A forma pela qual os participantes se apropriaram dos objetos em cena, embora tenha trazido a característica do objeto, nem sempre trouxe a característica do professor que motivou a escolha. As características menos evidentes nas cenas e relatadas como motivo das escolhas do objeto foram aquelas que expressavam o carinho do professor, a docilidade, o cuidado.

Nos dois grupos foi possível observar a interferência da representação dos objetos na maneira de perceber o professor, em suas opiniões e seus posicionamentos. A observação dos objetos do cenário cotidiano de professores e a criação experimentada pela improvisação permitiram nova abordagem para a reflexão sobre a imagem docente.

5.3 CENAS REALIZADAS NA ESCOLA NACIONAL

A proposta de trabalhar com objetos que representavam professores aconteceu após uma sequência de propostas que trabalharam os sentidos, a lembrança da primeira professora e a comparação das diferentes partes do corpo¹⁹.

Os objetos escolhidos individualmente foram: uma escopeta, óculos, livro vermelho comunista, caderneta e caneta, esmalte de unha rosa, relógio, bombom, colcha, xícara, estrela, árvore, bicho de pelúcia, uma bola, uma cadeira, uma prova e um lápis²⁰.

Embora não tivesse sido possível realizar o aquecimento com movimentos das mãos e dos corpos, a proposição para os dois grupos mexicanos foi a mesma

¹⁹ O trabalho realizado nos dois grupos mexicanos aconteceu de maneira concentrada, em dois dias. Dessa forma, não foi possível passar pelos mesmos jogos que nos grupos brasileiros.

²⁰ Não será feita a mesma análise dos objetos individuais, devido ao momento em que esses dados foram coletados, o que impossibilitou sua análise mais detalhada. Dei prioridade à análise das cenas coletivas.

sugerida aos brasileiros, isto é, solicitei que fizessem esses objetos em seus corpos e, no momento em que os objetos já estivessem suficientemente claros e marcados, deveriam fazer uma cena que fosse uma reunião de professores, cada qual agindo com a forma corporal do objeto escolhido. Cada grupo deveria somente escolher o tema da reunião e, então, improvisar a cena.

A primeira cena discute sobre fazer ou não as *posadas*²¹ e como seria a participação dos pais. As professoras não sabem bem como resolver a comemoração. As alunas estão com muita vergonha, sem saber bem o que fazer, o que é esperado, já que esta é a primeira cena realizada.

Nos comentários da cena, foi apresentada a dificuldade de fazê-la, sendo o objeto; de falar como uma cadeira. Os outros três objetos eram uma manta, uma espingarda e uma prova. Devido ao fato de essa festa não ocorrer no Brasil, questionei se esse tema é importante para a escola, e uma aluna comentou que esse assunto depende da religião. Comentaram que a escolha de fazer ou não é mais atual, já que, anteriormente, todas as escolas faziam as *posadas*, independentemente da religião dos alunos. Por um lado, existe a perspectiva de estarem perdendo um costume cultural, porém, por outro, também foi comentado sobre o respeito às diversas religiões.

A segunda cena debate formas de incluir os pais no trabalho da escola. Surgem argumentos sobre a necessidade do envolvimento dos pais, do quanto eles são cansativos e da dificuldade de trazê-los para participar. Os objetos escolhidos pelas alunas que participam desta cena são um caderno e uma caneta, um lápis, óculos e um bombom.

Nos comentários sobre a cena, observei que me pareceu haver dúvida sobre o desejo dos pais de participarem, e que a cena revelou não terem encontrado solução para este problema.

A terceira cena traz como proposta a reflexão sobre o que fazer para terminar o ano escolar. Conversam sobre a possibilidade de fazer uma exposição,

²¹ São as festas que se fazem para comemorar a chegada dos reis magos, em que se dão doces para as crianças.

e existe uma preocupação de que os pais vejam o que foi feito e possam reconhecer o trabalho, sem achar que todo ano é feita a mesma coisa. Os objetos escolhidos foram uma bola, uma árvore, uma estrela e um diário.

Na explicação sobre a escolha da árvore, a aluna relatou sobre um professor que ela admirava muito, pois, além de ser um ótimo professor, com domínio dos conteúdos, também era alguém que se preocupava com a formação dos valores dos alunos. Relatou ter voltado àquela escola e que, embora este professor não esteja mais lá, os demais professores, que também foram seus alunos, mantêm essa mesma postura. A cena abordava a apresentação dos trabalhos dos alunos, e comentei que dava a sensação de que a principal preocupação era com o que os pais iriam pensar, como se não tivessem feito nada. As alunas comentaram que isso se passou, mas existe uma preocupação muito grande em fazer trabalhos em papel, para que possam provar o que foi feito, como se, ao não utilizarem papéis, não tivessem feito nada. Nesse sentido, as mostras de trabalho, algumas vezes, são um pouco forçadas, pois o mais importante não é feito no papel.

A quarta cena escolheu como tema a desistência das crianças no jardim. São apresentadas diferentes opiniões e temas que não estão relacionados ao assunto, fazendo com que todos fiquem muito mal-humorados e não resolvam nada. A maioria do grupo tem uma visão – decorrente da prática de estágio – sobre as reuniões de professores como uma atividade onde nada se resolve. Uma aluna comenta que, na escola onde ela estagia, não é o que acontece, pois encontram soluções e providenciam materiais necessários para o trabalho.

Os objetos foram um esmalte rosa, que a aluna relatou ter sido muito difícil de representar corporalmente; o livro vermelho da revolução, motivado por uma professora argentina que teve uma história de perseguição política e que influenciou muito a aluna em seu interesse pela política. Esse objeto influenciou muito suas opiniões na cena; um macaco de pelúcia; uma xícara; um relógio. A escolha do relógio deveu-se à lembrança de um professor que colocava um tempo para fazer uma lição, e quem não fizesse nesse período não recebia a

assinatura no caderno. Ela observou que, embora ela sempre conseguisse, havia um grupo de alunos – sempre os mesmos – que não conseguiam.

Em todas as cenas fica bastante presente a forma do objeto escolhido, porém essa forma não permitiu muita movimentação: como era esperado, já que foram as primeiras cenas realizadas, a movimentação não se fez tão presente, embora cada participante tivesse conseguido manter os gestos relativos aos objetos escolhidos.

Em algumas cenas o objeto interferiu nas opiniões, porém, em outras, essa interferência não ficou clara.

5.4 CENAS REALIZADAS NA UNIVERSIDADE VERACRUZANA

A maneira de propor a realização das cenas na Universidade Veracruzana foi a mesma que na Escola Nacional; entretanto, as diferenças entre as características desses dois espaços foram importantes para a realização da proposta.

Os objetos escolhidos foram um alarme, um golfinho, um livro, um computador, o papai Noel, a Barbie, um ar-condicionado, um tanque de água e uma bola.

A primeira cena discute como será feita a avaliação dos alunos. Os objetos escolhidos interferem pouco; para uma delas, um pouco mais, pois ela está girando a todo o momento, mas, para as outras duas, a caracterização do objeto é muito pequena, e não é perceptível nenhuma interferência sobre sua forma de agir na cena. Os três objetos escolhidos foram um tanque de água, um alarme e a Barbie.

A escolha dos objetos deveu-se à lembrança de um professor primário que não dava notas tão boas a ela, para que ela não tivesse notas mais altas que a da filha do diretor, sua colega de classe. Relatou que, no segundo ano, uma professora teve dificuldades com o diretor por dar notas altas para ela. A Barbie foi motivada por uma professora que usava tudo rosa; e o alarme foi escolhido

pela lembrança de uma professora primária que era muito rígida com o horário e levou para a aula um alarme para que os alunos não passassem do horário na realização das atividades. Esses momentos marcaram muito a aluna, embora, segundo ela comentou, ela tivesse tido muitos momentos felizes.

A temática da avaliação teve como posicionamento só avaliar com uma prova, desconsiderando os trabalhos, as atividades de classe, a postura. Outra professora defendia que somente os exames deveriam valer nota, e a terceira estava alinhada com a primeira. A aluna que defendeu os exames afirmou ter sido a lembrança da professora escolhida que a levou a opinar dessa maneira, assim como a que defendeu o uso de diferentes propostas disse ter tido influência da professora escolhida, embora fosse essa a sua opinião. A aluna que escolheu o professor que avaliava muito mal, protegendo sua filha, afirmou que ele não influenciou suas opiniões.

Na segunda cena, os objetos escolhidos foram um livro, um ar-condicionado e um computador. Os objetos estão presentes, mas não interferem na cena. A discussão é sobre a assinatura da disciplina Didática e sobre a forma como é ensinada.

A terceira cena tem como temática a discussão sobre os castigos, a escolha de quais castigos seriam mais formativos. Os objetos escolhidos foram um golfinho, um papai Noel e uma bola. Os objetos aparecem, exceto a bola, mas a maneira de relacionar-se com eles é distante, o discurso sobre os castigos não se aproxima dos movimentos.

A escolha pelo golfinho deveu-se ao nome do professor, que era muito tradicional e golpeou diversas vezes a mesa com uma régua, até que um aluno a roubasse, impedindo-o de golpear pela falta do objeto. A aluna afirmou que, na cena que discutiu os castigos, ela se posicionou conforme o professor, não com sua visão do tema. O papai Noel foi escolhido pela lembrança de um professor gordinho e maldoso, que fazia que os alunos perdessem a aula de Educação Física, quando não faziam as lições de casa.

Nesse momento em que discutimos os castigos, uma aluna relatou que teve uma professora que, aos alunos não faziam os deveres, dava como castigo vender por ela os refrescos no recreio ou escrever, muitas vezes, “devo fazer os deveres”. Ela contou que ficava muito aflita por isso e fazia todos os deveres sempre, para não ter que pagar os castigos no intervalo. Este relato gerou o questionamento sobre o sentido de castigar.

A aluna que escolheu a bola, embora não tivesse deixado claro o objeto com seu corpo, esclareceu que sua escolha foi motivada por um professor que sempre utilizava o esporte para ensinar, ou seja, utilizava o corpo para ensinar todas as disciplinas. Disse ter sido influenciada em suas opiniões pelo professor escolhido, mas que ela também acreditava que os castigos devem ter um sentido de aprendizagem.

As cenas apresentadas pelos grupos da Universidade Veracruzana, assim como pela Escola Nacional, tiveram menor incorporação e influência dos objetos, o que era esperado, já que o trabalho corporal prévio a esta proposta foi muito menor que o realizado nos grupos brasileiros. Entretanto, a escolha dos objetos possibilitou a reflexão sobre características de seus professores, permitindo que elas influenciassem suas opiniões.

A diversidade de imagens expressas na representação dos objetos e as posturas assumidas nas improvisações permitiram aos grupos a ponderação sobre quais escolhas fazer, quais imagens assumir, dentro do espaço que podemos escolher, mesmo que não seja tudo o que será percebido pelo aluno. Afinal, os muitos sentidos que podem ser dados pelos alunos com os quais nos relacionamos não estão sob o controle de todo e qualquer professor.



Luz ou sombra

CAPÍTULO 6: Luz ou sombra

A quietude do escuro, quando uma peça de teatro está para começar, nos silencia. É neste pequeno momento de escuro que conseguimos diminuir o volume dos pensamentos e nos preparar para a nova aventura de entrar neste espaço ficcional. As luzes teatrais aos poucos vão apresentando personagens, lugares, momentos de uma narrativa, de uma ficção na qual nos envolvemos, conforme os focos e as cores nos permitem olhar.

O que desta situação se relaciona à escola, ao trabalho do professor, à imagem docente?

Apresentarei aqui uma análise dos dados coletados, referentes à iluminação na cena teatral. O trabalho com a iluminação aconteceu na segunda metade de um processo de doze encontros para o grupo de professores e quinze para o grupo de alunos. Foi a terceira proposta realizada nos dois grupos do México.

Quando trabalhamos com a iluminação, já havíamos realizado propostas de lembranças e improvisações com alguns dos elementos da montagem teatral, o que já possibilitava um maior domínio da prática de improvisar cenicamente.

No grupo de estudantes, iniciamos o encontro com duas propostas de trabalho corporal, sugeridas pelos alunos.

A primeira era um corredor de pessoas que faziam, em uma pessoa que passasse no meio, movimentos semelhantes aos de lavar um carro. Os movimentos eram de molhar, ensaboar, enxaguar e secar. A proposta era muito divertida, e as pessoas passavam pelo meio do corredor de olhos fechados, o que causava certa aflição para alguns, mas a maioria sentiu-se confortável, o que pode ser visto na Figura 15.

Figura 15. Aquecimento lava-carro



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esta proposta deixa evidente o quanto o grupo já possuía, nesse momento, tranquilidade ao tocar e ser tocado. A confiança para permitir que todos “massageiem” o corpo enquanto a pessoa percorre esse caminho de olhos fechados precisa ser grande, pois, do contrário, o sentimento de estar sendo invadido em seu espaço pessoal será muito forte.

A segunda proposta era de carregar uma pessoa sobre as cabeças, conforme revela a Figura 16.

Figura 16. Aquecimento: carregando nos braços



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esta proposta solicita uma confiança ainda maior, já que a pessoa que será carregada precisará abandonar-se aos cuidados do grupo que a carrega. Diversas alunas estavam com muito medo de serem carregadas, mas todas foram.

No grupo de professores não chegamos à mesma disponibilidade corporal, à mesma confiança, porém trabalhar o corpo também foi uma descoberta

permanente. Nesse encontro, o grupo de professores fez somente um relaxamento antes de iniciar o trabalho com a iluminação. É importante lembrar o fato de que esse grupo se reunia após uma manhã de aula, chegando ao trabalho com o cansaço dessa jornada. Essa condição fez com que, em muitos momentos, fosse necessário optar por propostas que permitissem um breve descansar, para que seus corpos se dispusessem a esta outra maneira de trabalhar.

A luz

A luz no teatro é fundamental para que o trabalho proposto possa ou não ser visto. Os múltiplos recursos de iluminação existentes atualmente permitem que o iluminador e, conseqüentemente, a montagem teatral se torne um *show* de luzes e efeitos que estarão longe da proposta da cena, segundo Figueiredo (2007, p. 42):

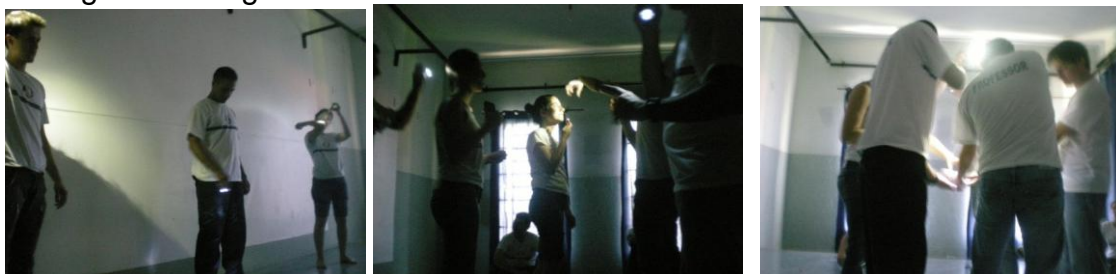
Max Reinhardt afirmava que a arte de iluminar a cena consiste em “pôr luz onde ela é precisa e tirar luz quando não é necessária”, simplificando um procedimento elementar na criação de qualquer projeto de iluminação cênica, mas que tem que ser exercido com a máxima consciência pelo trabalho do iluminador e do encenador porque, por vias sutis, mas eficazes, a luz anima a cena, e o tema aprofundado na estética do desenho da luz consiste em saber “quando pôr ou tirar luz”, e por consequência onde pôr e tirar sombra, sem ser arbitrário, colaborando com todas as instâncias da cena pretendida. [...] Pode se orientar de diversas maneiras que correspondam à essência das ações em jogo na cena, e à sua forma física, usando a luz como se usam palavras, para elucidar ideias e emoções. A luz adquire aqui uma expressão plástica como a pintura.

Nossa proposta de trabalhar com a iluminação teve a intenção de possibilitar a reflexão sobre este aspecto da cena e também a ponderação sobre o que cada um escolheu de suas memórias, para iluminar ou para permanecer no escuro.

Começamos explorando os corpos dos participantes. Cada um iluminou e descobriu, por meio de lanternas, partes e imagens corporais de si, que podem ser vistas na Figura 17. Inicialmente, iluminaram o próprio corpo, para, então, dialogar com os outros pela luz. No grupo de professores, que estava dividido em dois, solicitamos que escolhessem uma posição para terminar a proposta. Os dois grupos escolheram uma posição coletiva. No primeiro, essa posição era feita por

todas as mãos juntas, iluminadas e movimentando-se. No segundo, todos se colocaram de perfil na parede e iluminaram seus rostos.

Figura 17. Jogos com lanternas FAACG



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao comentarem a proposta, uma professora ressaltou o fato de haver percebido as múltiplas possibilidades de brincar com a sombra, explorando-a, inclusive, com relação ao espaço. Também foram feitas observações sobre a mudança na percepção dos rostos pela iluminação: uma professora que afirmou não gostar de seu perfil descobriu gostar da sombra dele; e foi ela quem propôs terminar a cena com as caras iluminadas.

Este trabalho com a lanterna, embora tivesse como foco a percepção da interferência que a iluminação pode gerar em uma cena, também foi uma oportunidade para que cada um percebesse seu corpo e o corpo de seus colegas com um novo olhar. O fato de uma professora identificar que gosta da sombra de seu perfil é um exemplo disso.

O grupo de alunos, além de explorar as formas corporais com a lanterna, também criou formas e expressões, individualmente e em duplas, conforme a Figura 18.

Figura 18. Jogos com lanternas UNICAMP



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Por ser um grupo que já havia conquistado uma maior integração corporal, exploramos essa relação na construção de formas corporais coletivas, tendo a luz como mais um elemento. Pudemos, assim, selecionar o que dessa forma seria iluminado e o que não.

Por incrível que pareça, porém, quanto mais ocultas ficaram as fontes, mais visível tornou-se a luz em cena. O uso abusivo de mutações, recortes, variações cromáticas e infinidade de efeitos, em vez de contribuir para a invisibilidade da luz em cena em muitos casos só vieram reforçar ainda mais a sua presença, transformando a luz num atrativo à parte, com o poder de escolher, de enfatizar, de suprimir, enfim, de editar a cena. (CAMARGO, 2012, p. 21)

Na história do teatro, Camargo observa a importância que a luz passa a assumir, ocupando, inclusive, um espaço por vezes desmedido, que, ao invés de contribuir para a cena, retira dela a unidade necessária. Essa influência, evidentemente, deve-se ao encanto que os efeitos de luz produzem: o jogo entre o escuro e o claro, a possibilidade de escolher o que revelar e o que deixar na penumbra e de poder iluminar excessivamente. Nos grupos, a percepção da interferência que a luz pode ter em uma cena foi sentida, e a proposta era de que as cenas tivessem, mesmo, esse diálogo com a iluminação. Não havia qualquer risco de que perdêssemos o foco da proposta, já que nossos recursos para iluminar eram bastante limitados: restringiam-se à luz natural, à luz da sala e às lanternas.

Para os dois grupos, foi entregue um quadro (Quadro 5), no qual deveriam indicar sensações e situações imaginadas, partindo da iluminação.

Quadro 5. Sensações e situações partindo da luz

Tipos de luzes	Sensações e situações
Luz vermelha	
Luz estroboscópica	
Penumbra	
Luz amarela	
Escuridão (ausência de luz)	
Luz azul	
Luzes coloridas	

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A proposta de preenchimento deste quadro objetivava incitar a reflexão sobre os sentidos que as luzes de diferentes cores podem possuir. Como cada participante leu para o grupo as sensações e as situações imaginadas individualmente, também foi possível discutir os múltiplos sentidos apresentados.

As cenas

A realização de cenas improvisadas durante todo o percurso de formação partiu da concepção de que, pelo processo criativo, é possível dar-se conta de aspectos que não seriam revelados somente pela reflexão racional.

“Convém observar a posição aqui assumida de que a criação, em seu sentido mais significativo e mais profundo, tem como uma das premissas a percepção consciente” (OSTROWER, 1987, pág.6). Esta fala de Ostrower deixa clara a importância da compreensão do processo criativo experimentado no jogo, não apenas como forma de compreensão distanciada do fazer criativo, mas como necessidade para que a criação ocorra. A criatividade se dá com a consciência de seus atos, de suas escolhas. (FARIA, 2009, p. 86)

Foi solicitado que cada um se lembrasse de um professor e associasse uma luz ou uma cor a ele(ela). Com as lembranças individuais, os grupos formaram-se e compartilharam qual havia sido o(a) professor(a) e qual a luz, explicando o motivo da escolha. Cada grupo escolheu um sentimento que partisse dos relatos individuais e elaboraram uma cena que tivesse uma proposta de iluminação. As cenas foram coletivas, com quatro ou cinco pessoas nos grupos de alunos e no grupo de professores. Optaram por uma única cena, comum a todos.

6.1 CENAS DE LUZ FAACG

No grupo dos professores, a cena que buscou expressar uma imagem de professor, fazendo uso da iluminação, aconteceu da seguinte forma:

Pessoas em fila, todas sentadas, começam a fazer movimentos com os braços, no começo, lentos, mas que ficam cada vez mais fortes. As pessoas que estão no final da fila ficam em pé. Uma pessoa passa ao lado, fazendo movimentos e sons de vento e, nesse momento, os movimentos de todos se intensificam: os que estão em pé movimentam também os troncos, até que alguém fala: *“Calmaria, fechem-se em seus saberes”*. Após esta fala, todo o grupo diminui os movimentos, até parar completamente. A cena termina. A iluminação foi feita com lanternas que seguiram os movimentos corporais, agitaram-se quando o corpo se agitou e depois se acalmaram.

Ao comentar a cena assistida, por solicitação do grupo, eu disse que ela expressava a situação do professor, que tem momentos de calma, atravessados por turbulências, e esse movimento é permanente. O grupo ficou satisfeito pelo fato de a principal ideia proposta ter sido compreendida. Nos comentários, foi esclarecido que eles também procuravam mostrar o conhecimento e a inquietação pela qual o professor passa. Uma professora relatou que, durante a elaboração da cena, a imagem que surgiu foi a de um polvo, pelo fato de o professor precisar dar conta de muitas coisas.

O grupo comentou sobre a maneira como a cena foi construída: as soluções foram encontradas conforme a cena foi sendo feita, sem que fosse tudo planejado. Esse esclarecimento permitiu a reflexão sobre o processo criativo, no qual não controlamos tudo o que acontece, tudo o que será feito.

Formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. Transformando-se, a matéria não é destituída de seu caráter. [...] Ela se torna matéria configurada, matéria-e-forma, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações. Daí se apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura. (OSTROWER, 1987, p. 51)

Ostrower nos fala sobre a transformação da matéria, que poderá ser um som, um desenho, uma pedra ou o corpo. Neste trabalho, a matéria transformada, que elabora novos significados neste processo criativo, é o corpo, o gesto somado à iluminação.

O relato da professora sobre o processo criativo não ter sido controlado, nos permite refletir sobre a importância dada ao controle dentro das escolas. As atividades propostas, assim como as relações estabelecidas e as formas de ocupação dos espaços, são, em grande parte, controladas. A escola é uma instituição que possui diferentes instrumentos de controle, como as provas. O aprendizado da liberdade e da autonomia ainda precisa ganhar espaço para que o conhecer seja feito de maneira mais criativa.

Como professora de Teatro, busco dar aos alunos ferramentas para que possam criar, possam imaginar. Quando o aluno consegue dar forma a esse imaginário, é porque encontrou caminhos para utilizar essas ferramentas. Compreender que o espaço de liberdade é necessário para a criação, que o controle não é a única forma de reconhecer o aprendizado é um passo importante para as escolas e seus professores. Não me refiro somente à criação em arte.

Ao questionarmos o grupo sobre a escolha da iluminação, foi esclarecido que a penumbra expressaria o conflito vivenciado pelos professores, porém, caso tivessem disponibilidade de outros recursos, teriam se utilizado de várias luzes, que simbolizariam as muitas influências às quais estão sujeitos.

Ainda, ao refletirmos sobre a elaboração da cena, o grupo revelou a dificuldade em definir uma imagem que expressasse as ideias sobre a docência. Explicaram que, inicialmente, pensaram em compor uma situação de tranquilidade, mas acharam muito monótono, pois a tranquilidade não expressava a docência. Esse relato permitiu pensarmos sobre o desejo de calma, expresso em muitos momentos de diálogo do grupo. Evidenciou-se que a tranquilidade desejada não pode ser confundida com monotonia ou apatia, pois estes dois aspectos não são desejados. Ressaltamos a importância de pensar qual é a

calma desejada, para que não tenhamos uma sala de alunos inertes, sem desejos, sem projetos.

Esta fala dos professores expressa um aspecto de permanente conflito nas escolas, devido à visão do professor como detentor do saber. Evidentemente, em uma escola que tenha como propostas aulas que apenas transmitam o conhecimento, já elaborado, do professor para o aluno, o aluno ideal é o aluno silencioso. O silêncio desse aluno ficcional expressaria a concentração e a compreensão dos conceitos apresentados. O professor, por sua vez, teria a tranquilidade de expor seus conhecimentos de maneira coerente, sem interrupções que quebrassem o encadeamento de sua fala.

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (FREIRE, 1996, p. 64, grifo do autor)

Evidentemente, o aluno proposto por Paulo Freire, assim como o professor, não estaria, nem desejaria uma sala de aula silenciosa, porque parte de uma perspectiva de que conhecer é um processo de permanente transformação, um processo que conta com o movimento investigativo de todos, que tem espaço para a curiosidade de cada um, para que ele possa construir sua presença no mundo. São pessoas que podem imaginar, que se arriscam a criar, sem medo de deixar sua marca, de encontrar sua fala e seu gesto.

Esse aluno desejado por Freire precisa de um professor e de uma aula que criem espaço para seus desejos, para a descoberta de caminhos, para a autonomia na escolha, na decisão sobre o que e como estudar, tendo em conta, evidentemente, o importante papel do professor que já caminhou nos saberes propostos para os alunos e deve apresentar possibilidades.

O cansaço expresso nas falas dos professores da FAACG era por não saberem como fazer, por não estarem em nenhuma destas situações: não eram salas silenciosas nas quais pudessem expressar de maneira clara o conhecimento acumulado, nem tampouco salas sonoras, que expressassem o diálogo da pesquisa, a alegria da descoberta. O cansaço era das salas barulhentas.

6.2 CENAS DE LUZ UNICAMP

Primeira cena – O professor está com uma grande bola na frente da cara e fala sobre Nietzsche. Existe um clima de interesse e, num determinado momento, surge uma luz por trás de sua cabeça. Ao conversarmos sobre a cena, o grupo explicitou que a escolha se deveu à careca de um professor da faculdade, que ficava iluminada com a luz da sala, e ao fato de que suas aulas propiciavam novos saberes, iluminando o conhecimento.

Segunda cena – Algumas pessoas dormindo, uma luz é projetada na parede, uma pessoa se movimenta, na frente dessa luz, com formas de monstro e assusta as que dormem. Logo depois se ouve uma canção suave, embalando novamente as pessoas, que voltam a dormir. No comentário sobre a cena, elas observaram a existência de lembranças positivas e negativas, o que motivou a escolha de uma cena que mostrasse os dois lados, do medo e da paz.

Terceira cena – Uma pessoa dobrada, contorcendo-se, debaixo de uma cadeira, com uma luz piscando ao seu lado. Na sua frente, quatro pessoas em pé, apontando lanternas de forma acusadora. Quando toca um sinal, todos saem correndo e movimentam-se com liberdade. A luz se acende. No relato sobre a escolha da cena, foi explicitado que as lembranças remetiam à repressão e também a uma situação na qual os alunos eram colocados de castigo em um trenzinho. A cadeira procurou retratar o trenzinho. O sinal era uma referência ao sinal escolar, quando é possível sair para o lanche.

Quarta cena – Uma sala de aula, a professora fala sem parar, e os alunos também. Em um determinado momento, ela apaga a luz e manda que todos se fechem em seus casulos e pensem sobre o que estão fazendo. Enquanto fala

para que se fechem, passa pelas cadeiras de forma ameaçadora, com uma lanterna vermelha apontada para a própria cara. As alunas projetam a luz de suas lanternas para dentro de seus corpos, que estão encolhidos. Depois de um tempo, ela manda que todas virem borboletas e volta a dar aula, sem acender as luzes. Nos comentários, o grupo explicou que esta situação havia ocorrido para uma das alunas. A aluna que havia passado pela situação comenta que seus colegas não ficaram com medo, pois achavam que a professora era uma louca, e ridicularizavam-na. Entretanto, o sentimento gerado na cena foi de medo.

Quinta cena – Um interrogatório. Duas pessoas sentadas em cadeiras, uma de costas para a outra. As duas parecem presas, a que está sendo interrogada se queixa da luz em sua cara o tempo todo. As três que interrogam estão com lanternas sobre sua cara e seu corpo. A outra pede por luz sem parar. Ao comentarem sobre a cena, explicitaram terem escolhido esta solução para demonstrar o quanto a reação à luz varia para cada pessoa.

Os comentários sobre a escolha das cenas mostraram diferentes aspectos que motivaram as soluções encontradas, mas a opressão expressa em boa parte delas é um dado importante para pensarmos sobre a imagem docente.

Somente a primeira cena apresenta uma proposta de iluminação na qual podemos reconhecer o professor como alguém que tenha colaborado para a formação dos alunos, permitido o acesso ao saber, gerado desafios intelectuais e oferecido maneiras pelas quais os alunos poderiam lidar com a ampliação de seu conhecimento.

A segunda cena, embora traga momentos de tranquilidade, expressos pelo sono e pela cantiga de ninar, apresenta, em contraposição, uma situação que é de muito medo. A situação de ser despertado por monstros, no meio do sono, é razão de muitas noites insones para crianças. O medo de monstros, do desconhecido, de ser atacado por alguém mais forte, nesse momento de entrega que é o sono, é muito assustador. Poderíamos pensar, mesmo que a justificativa da escolha tenha sido outra, que o aprendizado é uma situação de instabilidade e gera medo. Lançar-se em um universo desconhecido, permitir-se o convívio com

as dúvidas e incertezas que nos assolam, quando nos dispomos a aprender, a buscar um saber novo, é uma situação que provoca insegurança, que faz ver fragilidades e incertezas. Não há dúvida da necessidade de termos ao nosso lado, nesse momento de lançarmo-nos ao novo, alguém que nos acolha, nos dê coragem, nos apoie. Não pode ser um monstro.

A terceira cena é uma situação de total opressão, que só se alivia quando toca o sinal. É explícita a referência ao sinal do intervalo, momento no qual a luz se acende, quando todos podem movimentar-se com liberdade, deixando de estar sob pressão. Somente longe do professor é possível a liberdade.

A ausência de liberdade dentro da instituição escolar soma-se a uma proposta de ensino que não incorpora a autonomia do aluno como parte inerente do aprender. Observamos a falta de liberdade intelectual somada à falta de liberdade corporal. As carteiras escolares são espaços muito pequenos para corpos em permanente transformação. A falta de movimento, a impossibilidade de aprender em outras posturas, para além da sentada, mantêm esse sentimento de opressão, fazendo que a hora do lanche se torne o único momento de alegria.

Se as três primeiras cenas apresentam momentos positivos, as duas últimas não nos deixam qualquer dúvida do sofrimento expresso nesta imagem docente.

A quarta cena escolhe uma professora como personagem. É uma professora totalmente descontrolada, que não tem qualquer influência sobre os alunos e que assume uma imagem demoníaca, aterrorizante, como forma de controle. A escolha da luz vermelha colocada de baixo para cima em sua cara, faz com que ela se deforme, ficando com um aspecto assustador. Novamente a opressão é dominante, somada à humilhação expressa no desejo de transformar os alunos em lagartas.

A última cena fecha essa sequência com uma elaboração da imagem docente nada fácil para um grupo que estuda para ser professor. Ainda que a justificativa seja de expressar a diferença pela qual lidamos com a luz, a cena é

de tortura! Não existia nenhum momento de trégua. Uma das pessoas era torturada e sofria com as luzes em sua cara, e a outra, que esperava por ser torturada, sofria com a ausência de luz. Não há como não sofrer junto com a cena, se pensarmos que a solicitação feita foi de uma elaboração que retratasse a imagem de professor.

Na reflexão feita após as cenas, uma aluna comentou o fato de as escolhas representarem situações de opressão, mas observou que existem lembranças positivas dos professores. Este comentário, porém, não altera as cenas apresentadas.

6.3 CENAS DE LUZ ESCOLA NACIONAL

O trabalho corporal que antecedeu as cenas com iluminação nas escolas do México foi menor que o desenvolvido nos grupos do Brasil, pela razão já explicitada. Na Escola Nacional, o trabalho com as luzes foi feito na sala de teatro, que já é escura. Começamos caminhando pelo espaço, espreguiçando, para, então, dividir o grupo em dois e trabalhar com as lanternas, passando a seguir a mesma proposta que os dois grupos anteriores. A Figura 19 retrata esses momentos.

Figura 19. Jogos com lanternas na Escola Nacional



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No final da apresentação do segundo grupo, pedi que todas entrassem no jogo e incluímos sons. O jogo ficou muito bonito, era perceptível o envolvimento do grupo. Após o preenchimento do quadro de luzes, as cenas foram elaboradas e apresentadas.

A primeira cena é feita somente com as mãos e os pés. A professora é um pé e os alunos, as mãos. Uma professora que está muito contente conta para os alunos que irá se casar e que logo lhes contará sobre o casamento. Escurece e, quando a luz se acende novamente, ela está contente e conta para os alunos que está grávida. Volta a escurecer e, ao acender a luz, a professora explica que está triste porque sua mãe morreu.

Na reflexão sobre esta cena, as alunas comentaram sobre duas visões dela: uma, na qual a aluna acha muito chatos os professores que contam tudo sobre sua vida; e a outra, que diz que é bom, quando os professores explicam o que lhes passa, pois, assim, o aluno pode entender o estado de espírito do professor. Questionei qual era a diferença entre estas duas posturas, e uma aluna explicou que é bom saber o que acontece com os professores, mas que existem professores que passam todo o tempo da aula contando coisas de sua vida. Comentei sobre esta diferença e de como os professores podem aproveitar fatos de sua vida e compartilhar com os alunos, mas não ficar contando coisas que não interessam a ninguém. Ressaltei a importância de que o professor se mostre como uma pessoa, mas sem abrir mão de apresentar os conceitos da disciplina que ensina.

A segunda cena mostra uma pessoa deitada no chão, sonhando, enquanto são projetadas luzes sobre seu corpo e se escutam vozes que dizem que ela não poderá ser uma boa professora, que nunca será. Ela está angustiada, vira-se e, num momento, levanta-se, dizendo: *“Sim, posso, sim, posso, sim, posso ser professora”*. A cena acaba.

Após a cena, comentaram que se referia a algo que se passa no curso Normal, onde escutam das professoras que elas não podem ser professoras, que não têm capacidade para isso. Uma aluna argumentou sobre o quanto isso é ruim, pois, da mesma maneira que escutam isso de professores, estes também falam para os alunos que eles não têm capacidade para fazer algumas coisas.

Outra aluna relatou sobre as críticas que ouviu, como estagiária, de que o que fazia não servia, sendo que ela estava tentando fazer o seu melhor. Também

foi compartilhada uma situação em que, no primeiro ano do curso Normal, ela ouviu de uma professora que não servia para ser professora, e a aluna afirmou ter muito cuidado para não fazer o mesmo com as crianças: não fazer comentários que as desestimulassem de continuar estudando. Comentei que é muito importante ela ter esta atitude, pois em muitos momentos falamos com as crianças como se elas não servissem para estar na escola. Questionei o grupo sobre onde estariam as crianças que não servem para estar na escola. Para onde irão as crianças que não devem estar na escola? Ressaltei a importância de que os professores indiquem os erros e as necessidades de mudança, mas ajudando a encontrar caminhos, e não os expulsando. Também comentei sobre a solução teatral da cena, com as luzes reforçando a acusação, já feita pelas frases.

A terceira cena é muda, mostra uma professora que é carinhosa com duas alunas, mas não com a terceira, acabando por expulsá-la da aula. Depois que ela a expulsa, as outras duas iluminam seu rosto, ela se mostra insatisfeita, e as alunas, chocadas. A cena termina.

Sobre a terceira cena, explicaram ser de uma professora que só trabalhava com as alunas que iam bem e expulsava a que não conseguia. Observamos o incômodo que fica no meio da cena, sentido pelas boas alunas. Uma aluna explicou que algumas vezes os professores não expulsam os alunos da sala, mas os vão deixando de lado, em cantos, para que não façam nada. Expulsam-nos, sem expulsá-los. Comentamos sobre a personagem que é expulsa e que está angustiada com esta situação. Fica evidente a culpa expressa na cara da professora, percebida como um sentimento presente, mas que não a leva a agir de outra maneira.

Refletimos sobre a dificuldade de ter um grupo no qual poucas crianças não acompanham as atividades propostas e sobre a angústia em perceber a necessidade de seguir o trabalho com a maior parte dos 35 alunos, que deseja continuar, sem deixar de canto aqueles que não conseguem. Esta reflexão possibilitou que uma aluna relatasse existirem momentos nos quais se pega pensando: “Ai, que bom que este aluno não veio!”. Comenta sobre como, muitas

vezes, idealizamos o que é ser professor, pois somos pessoas que sentem raiva, entre outros sentimentos.

Estes relatos demonstraram a angústia pela falta de recursos e de tempo para encontrar soluções que possam incluir a todos. Revelaram o conflito de não saber o que fazer, pois, quando nos dedicamos aos cinco que têm problemas, os outros deixam de crescer como poderiam. Mas precisamos encontrar maneiras de incluir a todos: os que são bons e podem caminhar rápido e sugerir propostas desafiantes para estes; e, ao mesmo tempo, não deixar de lado os que vão devagar.

Refletimos sobre a importância de incluir a todos. Um professor pode escolher trabalhar com os 30 que vão bem, mas o que fará com os cinco que sobram? Essas crianças continuarão vivas, estarão nos nossos países e o que farão? Já sabemos o que acontece com eles, que vivem à margem da sociedade. Fica clara a necessidade de continuar tentando, buscando maneiras, angustiando-nos, ainda que, em muitos momentos, não saibamos o que fazer.

Mesmo que seja difícil, desistir de uma criança é ainda pior. Sabemos que existem escolas e professores que não se importam, escolhem trabalhar com os melhores e deixam de lado os que não podem. Este não é um modelo de professora a ser seguido – no mínimo, temos que sofrer, precisamos continuar nos angustiando; ainda que não saibamos qual é o caminho, quais são as soluções, temos que continuar tentando. Um professor que já deixou de angustiar-se com esta situação está muito mal.

Possivelmente, as escolas sofrerão intensamente com essa situação, enquanto não tivermos uma sociedade que inclua a todos. Dentro de uma sociedade em que os valores da competição e, conseqüentemente, da velocidade são a tônica, não teremos como incluir a todos.

6.4 CENAS DE LUZ UNIVERSIDADE VERACRUZANA

A sala na qual o trabalho foi desenvolvido na Universidade Veracruzana é uma sala de aula universitária, pouco acolhedora para o trabalho corporal.

Somente parte das alunas levou as lanternas solicitadas, o que nos fez dividir o grupo em dois, para que fosse possível fazer o aquecimento. O encaminhamento foi o mesmo que na Escola Nacional. A Figura 20 ilustra o trabalho deste grupo.

Figura 20. Jogos com lanternas Veracruzana



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O uso da lanterna e o fato de estar na penumbra causaram uma maior concentração, e o grupo pôde explorar diferentes maneiras de iluminar seus corpos.

Depois que cada grupo trabalhou com uma lanterna por pessoa, pedi que todas estivessem juntas e, com a música “Cidade oculta”, de Eduardo Gudim, explorassem movimentos, sombras, diferentes perspectivas de seus corpos, trocando as lanternas de mãos, conforme se movimentavam. Os movimentos, durante a música, foram bastante restritos, não realizaram muitos, além de caminhar e balançar os braços. Em alguns momentos, uma aluna ou outra fazia algum giro ou um movimento que incluísse o quadril, mas não chegaram a abaixar-se, sentar ou deitar.

Após o preenchimento do quadro de luzes, dividiram-se em grupos e fizeram uma cena com enfoque na iluminação, expressando algum aspecto da docência.

A primeira cena mostra duas pessoas deitadas e uma sentada. Ao fundo, escuta-se um uivo, como de um lobo, e a cena está escura. Uma das pessoas deitadas diz que tem medo, que o escuro a assusta. A que está sentada a

conforta, dizendo que não tenha medo, que os uivos são de uma colega querendo assustá-la, mas ela vai se levantando e afirmando seu medo com mais intensidade, solicitando a luz. Depois de pedir por diversas vezes, outra pessoa se aproxima com uma lanterna, ela se levanta e vai embora. No momento em que a lanterna se aproxima, a que estava deitada pede que apaguem a luz, grita para que apaguem a luz. A cena termina com a pessoa sentada, afirmando que elas duas ficarão no escuro.

Nos comentários da primeira cena, a compreensão de quem assistiu foi de que as pessoas querem ficar no escuro, e uma delas não suporta. Ao estabelecerem relação dessa situação com as situações escolares, foi dito que, muitas vezes, uma pessoa não quer fazer o que o grupo quer, pois não é bom para ela.

O grupo que fez a cena afirmou ter escolhido esta situação porque, muitas vezes, os professores colocam os alunos em situações semelhantes, forçando-os a fazer algo que não querem ou a estar em um grupo de que não gostam. Comentaram que alguns professores demonstram não gostar de um aluno, e eu questionei o que farão com os alunos com os quais não tiverem afinidade, de que não gostem tanto. Fiz este questionamento, pois havia uma crítica aos professores que as obrigam a trabalhar com colegas com quem não se dão bem. Refletimos sobre a importância de que descubram maneiras de trabalhar com todos, pois é o que acontecerá, quando forem professores.

A dificuldade com os alunos de inclusão foi apresentada como uma questão não somente dos professores, mas também dos alunos. Ressaltamos os problemas ao lidar com todos os alunos: os que têm uma deficiência ficam mais evidentes, porém as diferenças existem entre todos. Novamente, assim como na Escola Normal, surgiu, de forma explícita, a exclusão de alunos que possuem dificuldades em realizar as atividades no tempo previsto.

Foi abordado o comportamento de professores que rotulam alguns alunos de incapazes, gerando esta crença tanto para a criança, como para seus pais, que deixam de acreditar na possibilidade de desenvolvimento do filho. Evidencia-

se a diferença entre identificar uma dificuldade em um aluno e buscar maneiras de superá-la ou, simplesmente, desistir do aluno e afirmar que ele não é capaz.

A segunda cena apresenta uma professora conversando com três alunas. A professora está de frente, e as alunas, de costas. A luz está apagada. A professora questiona as alunas a respeito de um trabalho que não foi entregue, pergunta por que elas não solicitaram mais tempo para fazer o trabalho, quais foram os problemas que tiveram. No momento em que a professora informa que elas terão mais tempo e poderão entregar o trabalho com atraso, as luzes acendem-se e as alunas viram-se de frente. A professora combina que elas terão que voltar no dia seguinte para uma reunião com os pais e fica acertada a possibilidade da entrega do trabalho.

A situação apresentada na segunda cena era uma referência direta à situação pela qual as alunas passavam naquele momento na universidade. As alunas que fizeram a cena confirmaram este propósito e a ideia de ser uma professora compreensível e aberta a entender a dificuldade pela qual as alunas passavam. Comentei que me parecia importante que a professora tivesse flexibilidade para entender os problemas pelos quais passaram as alunas, desde que tenham sido razões importantes, tendo havido o intuito de fazer e buscado o possível. Comentei que me parecia que havia outro lado desta questão, que era o de fazer-se menos capaz, dar desculpas e não assumir uma postura adulta.

Este meu comentário deveu-se, principalmente, ao fato de o grupo ter-se atrasado para os encontros, o que denotava falta de maturidade. Ressaltei a importância de terem uma postura adulta, porque a universidade é um momento de mudar de postura, de deixar de ser criança e agir como adulto. Comentei que não é um bom exemplo chegar atrasado às aulas, ser um professor pouco responsável. Evidentemente, concordava com a postura da professora da cena, que deu uma luz, ajudou as alunas que haviam se esforçado, mas é importante saber que não é bom quando essa chance é dada para alguém que não fez sua parte, porque seria contentar-se com pouco.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental:

o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas relações entre o educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 105)

Retorno a Freire, para que não fique dúvida da compreensão da ideia de autonomia aqui proposta. A última cena deste capítulo mostra-nos um grupo que recebe de uma professora a compreensão da necessidade de mais tempo para a realização de uma tarefa. Esta postura da professora é desejável e deveria, inclusive, ser parte do acompanhamento de um processo do qual ela é partícipe.

Não podemos, entretanto, ser frouxos, cobrar menos do que o aluno pode oferecer. Construir uma situação na qual o aluno não precisa empenhar-se é desestimulante, é acreditar em uma formação que não compreenda o sujeito como responsável por si e pelo grupo ao qual pertence.

Esta cena nos mostra que não existem soluções prontas, não existem respostas-padrão, já que esse tempo a mais poderia ser oferecido ou não, a depender do caminho traçado por cada um.

Piscar de luzes

A análise das cenas apresentadas nos faz ver o quanto necessitamos de mais luz nas práticas educativas. Não há dúvida de que o escuro faz parte do aprendizado, seja na condição de aluno ou de professor, mas, como expressaram os professores sujeitos desta pesquisa, é do escuro que vem a possibilidade da calma ou do conflito, inerente à transformação do conhecer.

O exercício teatral, que teve como foco a iluminação da cena, somado às lembranças dos professores dos sujeitos das pesquisas, pareceu-nos uma proposta frutífera para a reflexão e a possível transformação da imagem docente.

Termino este capítulo com um trecho da música “Vida”, de Chico Buarque.

Luz, quero luz,
Sei que além das cortinas
São palcos azuis
E infinitas cortinas
Com palcos atrás
Arranca, vida
Estufa, veia
E pulsa, pulsa, pulsa,
Pulsa, pulsa mais
Mais, quero mais
Nem que todos os barcos
Recolham ao cais
Que os faróis da costeira
Me lancem sinais
Arranca, vida
Estufa, vela
Me leva, leva longe
Longe, leva mais.



Figurino docente

CAPÍTULO 7: Figurino Docente

Com que roupa eu vou? Que roupa me traduz? Qual o figurino que expressa meus desejos, minhas opiniões, minhas crenças?

A composição do figurino no teatro há muito não se preocupa com a criação de uma roupa realista, que traduza apenas a época e o local onde o personagem vive, porque, em muitos espetáculos, esses dados dos personagens não estão explicitados ou não são valorizados.

O figurino teatral pode traduzir as emoções, os estados de espírito, os conflitos de cada personagem ou buscar a neutralidade que possibilite ao ator assumir diversos papéis. O figurinista pode, ainda, criar apenas detalhes que simbolizem uma mudança de estado, um adereço que faça com que a plateia entenda que aquele ator agora mudou de personagem, que envelheceu, que se casou.

Roubine (1998, p. 146) afirma que

o figurino, por sua vez, deve ser considerado como uma variedade particular do objeto cênico. Pois se ele tem uma função específica, a de contribuir para a elaboração do personagem pelo ator, constitui também um conjunto de formas e cores que intervêm no espaço do espetáculo, e devem portanto integrar-se nele.

Viana (2010) e Viana e Muniz (2011) apresentam o percurso de diferentes encenadores, nos quais é possível observar a variedade de possibilidades e sentidos atribuídos ao figurino, assim como sua participação na construção do espetáculo. É possível perceber, nos estudos sobre figurino, a importância que este pode ter na criação de um personagem ou na elaboração da cena, conforme relatado para Viana e Muniz (2011) em entrevistas de Gabriel Vilela e Marie Hélène Bouvet.

E os professores, o que dizem com suas roupas? São roupas de uma pessoa, e não figurino de um personagem, mas expressam, dizem algo para seus

alunos, opinam sobre o que os professores são e sobre suas escolhas na forma de ser docente.

A relação estabelecida com o figurino teatral deve-se ao fato de esta pesquisa ter como um de seus pilares a improvisação teatral e a possibilidade de compreensão simbólica que as roupas docentes assumem, relacionando-se, assim, com o significado do figurino no teatro.

O trabalho com o figurino aconteceu na metade de um processo de doze encontros para o grupo de professores, quinze para o grupo de alunos da UNICAMP e foi o último encontro com os dois grupos do México. Foram realizados alguns jogos teatrais que colocassem em questão a roupa e suas possibilidades de transformação.

Inicialmente, foi proposto que os participantes deitassem no colchão e relaxassem, sentindo o corpo como se fosse uma massa, e fizessem movimentos de modelagem dessa massa. Foi solicitado, em seguida, que voltassem a sentir seus corpos como compostos de ossos e músculos e pegassem um pedaço dessa massa em suas mãos para modelar um objeto ou uma forma. Na sequência, trabalharam em dupla, modelando uma única forma/objeto, sem combinar verbalmente nada do que seria feito.

Na sequência desse trabalho corporal, fizemos o jogo das três mudanças²², no qual se solicitaram inicialmente três mudanças, depois cinco e, então, sete ou mais, de tal maneira que fossem criados personagens.

Nos quatro grupos ficou evidente uma maior dificuldade de modificarem-se quando estavam na dupla. Esse embaraço foi relacionado ao fato de estarem sendo observados detalhadamente, e a maioria não conseguiu vislumbrar, inicialmente, mudanças possíveis em sua maneira de vestir-se, de apresentar-se.

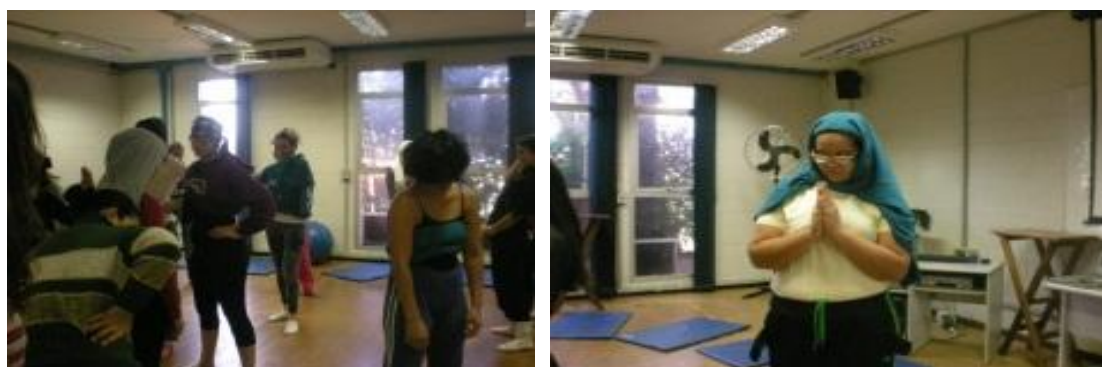
²² Neste jogo proposto por Spolin (2008), o jogador altera três elementos da maneira pela qual ele está vestido, e a sua dupla deve identificar quais foram. É um jogo que trabalha a percepção do outro e a flexibilidade para transformar-se.

Para uma das participantes, mudar a maneira de vestir-se gerava um sentimento de invasão tão forte, que ela escolheu fazer modificações em sua maneira de movimentar-se, nos seus gestos, para não alterar nenhuma roupa.

Foi interessante perceber que a maioria dos participantes encontrou muitas maneiras de transformar suas roupas, quando a solicitação foi de que criassem o figurino de um personagem, o que pode ser visto nas imagens abaixo.

A criação do figurino do personagem implica em um distanciamento da pessoa. Transformo as roupas no momento em que essa transformação e esse figurino não mais estão me apresentando pessoalmente, mas apresentam outro, o personagem que passo a representar. Esse distanciamento é o que permite que muitos atores possam experimentar tantos papéis, com valores e posicionamentos distantes dos escolhidos pessoalmente. É, também, na experimentação desse outro personagem que entendemos a importância do trabalho teatral como parte da formação humana, já que ela permite o exercício de alteridade pela experimentação de outra perspectiva. O conjunto de fotos que compõem a Figura 21 e a Figura 22 mostra momentos dessa experimentação.

Figura 21. Jogo das três mudanças na UNICAMP





Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 22. Criação de um figurino para personagens na Escola Nacional



Fonte: arquivo da pesquisadora

A ideia de que somente com muitos recursos é possível criar um figurino e de que uma peça de roupa só pode ser utilizada de uma única maneira foi questionada, para permitir enfrentar o desafio desse jogo.

Um professor que colocou suas meias nas orelhas e seu cinto no nariz, criando um elefante como personagem, comentou, ao final, não se achar criativo, e surpreendeu-se com a solução encontrada. Essa experiência evidenciou o quanto a possibilidade de ser criativo está relacionada a situações desafiadoras, à necessidade de criar e à possibilidade de reconhecer, em nosso dia a dia, situações nas quais nos permitimos ser criativos.

No cotidiano docente, muitos desafios criativos são apresentados, porém é pequena a percepção de que soluções novas possam resolver conflitos e impasses para a construção de conhecimento. Muitas vezes, o que observamos é a repetição de uma única maneira de lidar com as situações que se apresentam, pois o professor não percebe seu potencial de criar e, mesmo quando percebe, não se autoriza a exercê-lo.

A criação ocorreu na transformação de suas roupas, e diversos tipos surgiram, como prostitutas ou freiras. Um dos alunos comentou que a criação desse “personagem” pelo figurino revelou aspectos que ele não reconhecia como seus. Em seu figurino, o aluno amarrou um pano na cabeça e caminhava com uma postura de medo e de vergonha perante o grupo. Mostrava-se muito aberto e comunicativo, opinando sempre e procurando refletir sobre os aspectos debatidos, porém a situação de ser o único homem entre tantas mulheres provocava certo desconforto. Talvez o figurino escolhido por ele tenha também expressado aquilo que ele vivia com aquele grupo, mesmo que não caracterizasse sua personalidade. A essa experiência se aplica a afirmação de Fischer (1967, p. 252):

a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência de toda a humanidade. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo.

O exercício com uma linguagem artística parece ter possibilitado olhar, experienciar e recriar a realidade a partir daquilo que não se é, mas que existe como possibilidade ou como o avesso que revela a falta ou o desconforto. Neste exercício com o figurino, ao compor personagens, foi possível essa experimentação. Os grupos de alunos e de professores puderam, através dos papéis exercidos, brincar com a realidade e perceber características e possibilidades não notadas até então.

Tendo esse primeiro momento como disparador para a percepção das roupas e das possibilidades de sua transformação, solicitamos que cada um se lembrasse de um professor e da forma como ele(a) se vestia e desenhasse esse professor.

7.1 FIGURINOS INDIVIDUAIS

A proposta de trabalhar com a memória dos professores possibilitou que olhassem para suas lembranças com a distância dos anos e entrassem em contato com motivações que, possivelmente, orientaram algumas de suas escolhas.

O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas. (JOSSO, 2010, p. 195)

Recordar seus professores possibilitou ao grupo de alunos e professores a percepção das influências vividas no cotidiano escolar. Pensar em suas roupas e desenhá-las, escolher, dentre os vários professores com os quais cada um havia convivido, aquele que havia sido marcante, que trajava roupas que ficaram na memória, foi uma maneira de refletir sobre a importância da identidade expressa na escolha de como vestir-se.

Um terno de pedra, preto, como uma armadura. Quantos botões desnecessários neste terno (na disciplina sobre Marx!) E a gravata, o nó sufocante na garganta, dela, apenas o vermelho

não se encontrava em contradição. Em um curso sobre Marx (!) a veste burguesa mais descarada. O próprio autor – li depois – comentava sobre o terno burguês. Contudo, naquele conjunto, onde a veste era mais que o professor, havia algo não postigo: uma bengala. O terceiro membro do enigma da esfinge elidia um pouco a atenção daquele terno de pedra. Ela segura as pernas cambaleantes do tempo transcorrido no corpo do professor Rubens e dizia, diferente do enigma egípcio que nos petrifica, que o enigma do tempo nos faz areia. (Trecho de um dos textos redigidos por um aluno da graduação)

Relembrar as roupas dos seus professores e olhar para as lembranças representadas pelos colegas possibilitou a percepção das diferenças e, talvez, também de semelhanças. Olhar para essas diferenças permite perceber a própria identidade. Na lembrança-criação feita pelo aluno, a percepção de pontos de aproximação e de afastamento permite a definição de escolhas e a percepção daquilo que o identifica, seja por escolha ou não.

Os quadros 6 e 7 apresentam os figurinos desenhados individualmente: no quadro 6 estão as escolhas feitas pelos alunos de graduação e, no quadro 7, as escolhas pelos professores. Evidentemente, a apresentação em forma de um quadro que sintetiza os desenhos e os textos apresentados pelos participantes não permite uma aproximação completa com os elementos expressos, porém a apresentação destes dados permitirá um melhor entendimento dos figurinos coletivos, assim como dos aspectos abordados no texto. Mantivemos, sempre que possível, o texto apresentado pelos participantes.

Quadro 6. Figurinos individuais UNICAMP

Professor de que época	Motivo da escolha	Característica das roupas
Nenhum professor específico	(Não foi explicitado)	Uma blusa colorida, com desenho de pássaro e flores, manchada.
Nenhum professor específico	O uso de uma roupa ou acessório diferente do habitual, como um vestido, ser motivo de comentários.	Vestido florido, batom, bolsa pequena cruzada, faixa na cintura.
Matemática / Artesanato	Bastante simpática, carismática, muito extrovertida e se dava bem com todos na escola. (Característica com a qual a aluna se identifica)	Cores alegres, muitos colares, saias estampadas e uma rasteirinha bem simples.
3ª série	Parecia uma boneca, tinha um aspecto infantil.	Saia <i>jeans</i> com sapatos boneca de todas as cores.
3ª série	Por ser o professor de que ela	Tênis, bermuda e camiseta.

	mais lembra.	
3ª ou 4ª série	Curiosidade em saber o que estava por baixo da roupa e qual a cor do cabelo.	Saia preta e blusa social bege, sapatinho preto e um véu que não permitia ver nem um pedacinho do cabelo.
5ª série - Matemática	Contradição entre a professora com a blusa de mangá e a que a substituiu, que usava avental, por acreditar que os professores não deveriam usar roupas inadequadas.	Blusa sintética com desenho de mangá, que aparecia a barriga.
5ª série	Os meninos da sala reparavam no formato da calcinha e no sutiã, que era mais escuro que a blusa.	Calça agarrada preta, camisa branca ou rosa claro, cabelo curto, tênis <i>All Star</i> preto.
6ª série - Geografia	Gosto eclético, às vezes combinava tanto as roupas que ficava brega.	Roupas que marcavam muito, floridas, coloridas e alegres. (No desenho, a professora é bem bunduda)
6ª série professor de gramática	Professor usou no primeiro dia de aula.	Camiseta com uma imagem de alguém com algo na cabeça, que acena.
7ª série – Ensino religioso	(Não foi explicitado)	Uma saia amarela abaixo do joelho, sapato azul de pouco salto, blusa rosa com uma faixa amarela na cintura, sem decote e uma bolsa nas mãos.
7ª série – Geografia	Combinava suas roupas pela cor, incluindo acessórios e meias.	Calça rosa, blusa rosa acinzentada, colar cinza, sapato cinza.
Ensino Médio	Roupas ousadas, apesar da idade avançada (45) e tinha um discurso contra o consumismo, dizendo que comprava suas roupas no supermercado, mas usava roupas de marca.	Vestido decotado e curto, preto e vermelho, aparecendo as alças do sutiã vermelho. A barra do vestido é em pontas.
2º ano do Médio - Matemática	Vestia-se muito bem, bonita e elegante. (Uma professora que fez ela entender matemática, boazinha, mas exigente, que conseguia prender a atenção de todos).	Um vestido longo, azul-marinho com flores brancas, combinando com as sandálias de plataforma azul e branca. Parecia ser de malha, ficava caído e rodado na barra. O jaleco por cima, usado às vezes, atrapalhava.
Ensino Médio – Biologia	Uma das professoras mais bonitas da escola, mas que usava uma cinta compressora que era possível ver quando a blusa subia.	Calça <i>jeans</i> ou social, camisetas ou blusinhas, cabelos pretos soltos, bijuterias e joias e maquiagem nos olhos.
1º Médio - Inglês	Sempre bem arrumada.	Salto, anéis, pulseiras, colares e brincos. (não tudo de uma vez)

Professora de Biologia do Médio e diretora	Vontade de saber o que havia debaixo da roupa e qual a cor do cabelo. Motivo de risada e piadas para os alunos.	Hábito de freira.
Ensino Médio – Química	Coleção de casaquinhos.	Casaquinhos todos iguais, de várias cores, gola careca e com botões e barrado.
Ensino Médio – Geografia	Sempre usava a mesma roupa, diziam que ele era comunista.	Camisa cinza, calça jeans, sapato preto.
15 anos	(Não foi explicitado)	Vestido preto tomara que caia, com o nome dos alunos no barrado branco, sapato de salto.
Escolheu quatro professores de Literatura, do Ensino Médio e da faculdade.	(Não foi explicitado)	Dois deles usavam calça <i>jeans</i> rasgada, tênis <i>All Star</i> e sentavam sobre a mesa com pernas cruzadas. Os outros dois usavam calça social, um deles era “afrancesado” e o outro tinha amendoim no bolso da camisa.
Faculdade	Uma velhinha fofa, que lembra uma caricatura.	Faixa no cabelo, com os óculos da mesma cor, três relógios, meias de cores berrantes, saia longa, blusa de bolinhas e blusa de frio amarrada na cintura.
Faculdade	Roupa (terno) que contraria o discurso marxista.	Terno com gravata vermelha e bengala.
Faculdade - Sociologia	Lembra a avó.	Delicadas e estampadinhas.
Faculdade	Impecavelmente bem vestida.	Vestido e salto alto.
Faculdade	Uma pessoa segura, que está pouco <i>se fudendo</i> para o que os outros pensam.	Não combinar as cores das roupas.
Faculdade	Ter achado um charme a dama de vermelho.	Vestido vermelho com flores alaranjadas e meias vermelhas.
Faculdade – Antropologia da Educação	Usava roupas muito estilosas, desejadas. Identificava-se com ela.	Cabelo loiro e cacheado, às vezes preso de forma diferente e estilosa.
Faculdade	Só repetiu a roupa uma vez em dois semestres; quer ser como ela, se inspira nela.	Vestido rosa com desenhos abstratos em azul e rosa, sapato de salto.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Das escolhas de professores, observamos que 30% são de professores da faculdade e 30%, do Ensino Médio, isto é, os alunos escolheram, em geral, professores com os quais tiveram contato mais recentemente. Um dos fatores que pode ter pesado nessa escolha é ser a lembrança mais clara. Com relação aos motivos que levaram à escolha de um determinado professor, embora qualquer agrupamento ignore detalhes individuais, podemos notar que 45% escolheram

professores preocupados com a aparência, que se mostravam elegantes ou bonitos; 20% escolheram professores que utilizavam roupas que, de alguma forma, despertavam a curiosidade pela sexualidade; 15% escolheram roupas que confirmavam ou contradiziam o discurso apresentado pelo professor; 10% escolheram um professor que despertou a afetividade (relação com a avó); 5% escolheram a indumentária, por ser uma roupa diferente dos demais professores; e 5% foram movidos pela identificação com o professor. De um total de 29 participantes, não foi possível classificar 8: 4 por não terem apresentado a razão da escolha e 4 por não terem se encaixado em nenhuma destas categorias.

Quadro 7. Figurinos individuais FAACG

Professor de que época	Motivo da escolha	Característica das roupas
(Não informado)	(Não foi explicitado)	Um homem com cabelo espetado, cigarro na boca, desenhado em duas situações, uma delas ao lado de uma bicicleta e a outra com uma maleta e um bastão de onde parece sair fogo; de seus bolsos também saem coisas.
(Não informado)	A falta de cor e a repetição de roupas.	Uma calça e uma blusa cinza, sem nenhum detalhe.
(Não informado)	Usar avental com a marca da empresa onde trabalha bordada no bolso.	Professor careca, com um avental grande com a marca Bosch bordada no bolso, óculos quadrado.
(Não informado)	Livre de preocupação com o padrão, às vezes passa o ar de relaxado.	Calça com a barra desfeita.
(Não informado)	Uniformes padronizados.	Camisa vermelha com um bolso pequeno do lado esquerdo.
1ª série	A professora estar sempre enfeitada.	Vestido, meia-calça, sapato de salto, brincos, colar e pulseira.
Seis anos	O fato de a professora estar sempre vestida da mesma forma.	Calça e camisa <i>jeans</i> , lenço vermelho na cintura, tiara mostarda, cabelo solto e sapato de bolinha na sola.
Oito anos	Saia e blusa bem alinhadas.	Saia vermelha de pregas, blusa com botões e detalhes no punho, cinto.
Dez anos	A professora usar sempre um jaleco sujo de giz atrás e, às vezes, com riscos na frente.	Jaleco amarelo com botões azuis, sujo de giz.
7ª série, Expressão corporal	Roupa larga, confortável, de algodão, que se movimentava junto com o professor.	Calça solta, sapato tipo chinelo de dedo, blusa solta, regata.
2º e 3º colegial	Professor que trocava de blusa no verão, pois suava muito.	Calça <i>jeans</i> e camisa laranja, que era trocada por uma rosa no verão.
Colegial	Ter ouvido de um colega que ela se vestia da mesma maneira que a professora, o que a deixou arrasada, pois, em sua visão, a professora usava roupas estranhas, antigas e fora da moda. Hoje ela concorda com o menino.	Calça azul, grudada no corpo, sapato rosa, blusa rosa com flores de várias cores e botões, bem folgada, tipo bata.

Professor de Handebol da faculdade	Só usava agasalho Adidas.	Agasalho azul, com a marca Adidas, usa óculos.
Faculdade	Roupas diferentes, difíceis de encontrar, pareciam ser compradas em um brechó.	Calça pantalone verde, blusa vermelha, cinto vermelho, sapato tipo boneca, bolsa roxa de tecido, combinando com o sapato, anel grande.
Um colega, há quatro anos.	Jeito excessivamente tranquilo de se vestir, passando a sensação de estar tudo bem sempre.	Calça larga e blusa tipo bata, bem larga.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Das escolhas feitas pelos professores, 33% não definiram de que momento era o professor escolhido e 27% escolheram professores do Fundamental I. Diferentemente dos alunos que ainda estão na graduação, a lembrança dos professores não se dá, na maior parte dos casos, pela proximidade temporal, pois, para vários deles, já se passaram muitos anos de distância da faculdade, quando tiveram seus últimos professores. Com relação aos motivos que levaram à escolha desse professor, 39% escolheram roupas que aparentavam conforto e rompiam com o padrão estabelecido, 38% optaram por uma roupa que se assemelha a um uniforme, seja um jaleco ou a repetição da roupa, e 23% escolheram pela beleza e elegância. De um total de 15 participantes, 2 deles não puderam ser classificados: um por não ter apresentado a razão da escolha e outro por não ter se encaixado em nenhuma destas categorias.

7.2 FIGURINOS COLETIVOS UNICAMP

Feitos os desenhos individuais, foram formados grupos para a criação de um figurino que expressasse alguma característica relevante da docência. Os figurinos desenhados apresentam a ideia de professor, baseada em suas lembranças, expressa por esses grupos, expostos nas ilustrações da Figura 23.

Esclareço que os figurinos desenhados tiveram como proposta a escolha de somente um aspecto da docência, o que não permitiu aos grupos a apresentação da possível diversidade na concepção de seus integrantes, sobre ser professor.

As dificuldades com o desenho, assim como com os gestos nas cenas teatrais, também é um dado que interfere nas soluções visuais encontradas. As análises apresentadas, embora busquem trazer as motivações das participantes, é desta pesquisadora, que faz uso de suas vivências e seus valores na interpretação das imagens apresentadas.

Figura 23. Figurinos 1, 2, 3 e 4.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A primeira imagem mostra um figurino feminino. Na sua explicação, as alunas escreveram: “Escolhemos um figurino meigo para representar uma professora boazinha, meiga, doce. Colocamos rendas, rosas, saia de tule e cores claras. A saia é de tule azul, o corpete de cetim branco e rosas cor-de-rosa costuradas no corpete (rosas de verdade)”. É interessante observar que o figurino traz cores infantis, porém o recorte é de uma mulher sensual, cheia de curvas, com seios fartos e um decote que ressalta essa característica. É também um figurino romântico, que remete ao século XVIII, apesar de não ter armação sob a saia. As flores costuradas, ao mesmo tempo que reforçam a ideia romântica, também podem apontar para um possível sofrimento, já que rosas “de verdade” têm espinhos, assim como podem expressar a doçura, já que as rosas “de verdade” tem perfume. É um símbolo repleto de significados, que serão atribuídos conforme as referências de cada observador.

Nos figurinos 2, 3 e 4 também existe a intenção de representar a infância, a docilidade, o carinho. No 2, as alunas criaram um figurino infantil. Escreveram: “Aspecto Infantil: Figurino que dê ao adulto um aspecto infantil. Sapato boneca, chuquinhas, laços, vestidos, rendas, estampas de bolinhas, cores vibrantes, meia-calça de coraçãozinho, doces, balas, pirulitos, cabeça de pirulito, guarda-chuva feito de tampa de guaraná, roupa feita de massinha de modelar”. É um figurino que traz elementos da infância, mas vale observar que a ideia de infância é semelhante à apresentada nos bufês infantis, onde a criança só gosta de muitas cores vibrantes e de doces. A professora é infantilizada. O figurino 3 se apresenta como “doce, feito de papel machê, representa uma pessoa amável, carinhosa e doce”. Este figurino remete ainda mais claramente aos personagens infantis apresentados pelos programas para crianças. Embora o desenho não seja o mesmo, existe uma boneca chamada Moranguinho, que tem cara e corpo de uma menina, mas se veste com estampas de morango e está sempre com um morango ao lado.

A ilustração 4 também apresenta um figurino infantilizado. Desta vez, ao invés de morangos, temos corações, outro elemento presente nos desenhos e nas roupas para crianças. Este figurino é de uma mulher, o que pode ser visto pela existência de seios e pelo quadril largo, mas com uma roupa infantil. De certa forma, este figurino se aproxima do proposto no desenho 1, porém aqui não existe decote, e a saia, embora rodada, não modela uma cintura feminina. Na ilustração 4, as alunas escreveram: “Tentamos representar a doçura, o amor e o carinho elementos esses que faltam para muitos professores e tornam a aula e a relação aluno-professor mais prazerosa.” Apesar de esta imagem ser uma crítica à ausência dessas características, sua presença é representada de forma infantil.

Nessas primeiras quatro imagens, podemos perceber a importância dada ao amor, ao carinho, à docilidade, à bondade e à meiguice. Chama a atenção a associação dessas características com a infantilização da imagem da professora. No caso da primeira imagem, na qual a professora não é retratada de maneira infantilizada, há certa romantização da figura docente. A ideia de criança também é fortemente influenciada pelos produtos comercializados para elas. É como se, para que a relação entre professora e aluno seja pautada pelos sentimentos

amorosos, tanto a professora como as crianças necessitassem assumir esse mundo da infância abobalhada, vendida permanentemente em muitos produtos, programas infantis e espaços destinados para as crianças.

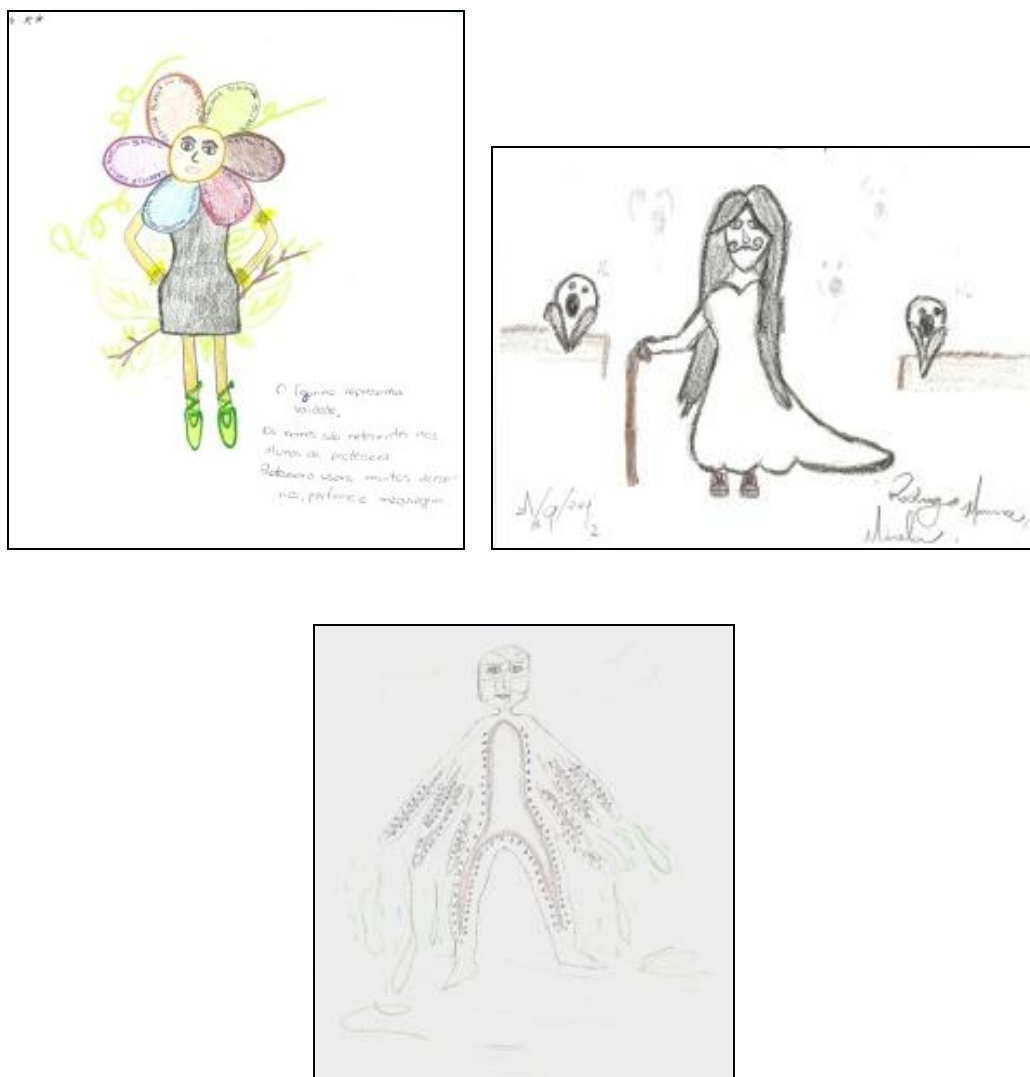
Rios discute essa ideia de felicidade, ao relacionar o conceito de felicidade com o de cidadania, propondo o questionamento dessa busca da alegria constante.

É preciso deixar de lado a ideia “hollywoodiana” de felicidade, identificada com uma vida “cor-de-rosa”, sem conflitos e contradições. Se afirmarmos que a felicidade é outro nome para o bem comum e que o bem comum é o bem coletivo, bem público, queremos dizer que ela se identifica com a possibilidade de participar criativamente da sociedade, dizer sua palavra, ser ouvido e reconhecido em sua identidade, ser considerado e saber considerar no coletivo. (RIOS, 2001, p. 120, grifos da autora).

As imagens apresentadas nos figurinos trazem esse mundo “cor-de-rosa”, com uma perspectiva de felicidade permanente, na qual não se reconhecem identidades, não se escutam as palavras particulares de cada professor ou aluno.

A música “Ciranda da Bailarina”, de Chico Buarque, apresenta a bailarina também como uma pessoa que não tem nenhum problema, nenhuma sujeira, nada de feio. Ela, bailarina, está, assim como estas professoras, habitando esse espaço de felicidade incondicional, sem conflitos, sem particularidades, onde só cabem a beleza e a perfeição. Vale pensar que perspectiva de amor e de carinho está proposta nessa relação entre professoras e alunos. A Figura 24 revela mais alguns figurinos com essa característica.

Figura 24. Figurinos 5, 6 e 7.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O figurino 5 apresenta uma pessoa com uma flor no lugar do rosto, onde cada pétala é de uma cor e tem, escritos, os nomes dos alunos. O corpo usa um vestido cinza, curto, e sapatilhas verdes de bailarina. Nas costas tem folhas e troncos, utiliza diversas pulseiras. Segundo as participantes, “o figurino representa vaidade e foi baseado em uma professora que usava muitos acessórios, perfume e maquiagem”. Apesar dessa explicação sobre a motivação do desenho, é interessante observar a escolha de um figurino no qual a professora tem troncos e folhas presas ao seu corpo e carrega em seu rosto os nomes de todos seus alunos, que a fazem ficar com uma cara redonda, desprovida de traços humanos, pois seus olhos, nariz e boca são estilizados. O sapato da professora tampouco é

o de uma mulher vaidosa, mas, sim, de uma bailarina, em posição de ponta, o que sugere, ao mesmo tempo, equilíbrio, rigidez e, para quem já ficou nas pontas de uma sapatilha, sofrimento.

O figurino 6 apresenta uma noiva com uma bengala, tênis *All Star* vermelho e bigode. O grupo de alunos informou buscar demonstrar a contradição permanente de muitos professores. No desenho é possível observar, ao redor da professora, caras que fazem lembrar a imagem de “O Grito” de Edward Munch, pois, além da surpresa, essas caras expressam sofrimento. É interessante observar a escolha do tênis *All Star* vermelho, “simbolizando a influência das discussões pretensamente revolucionárias”. Mesmo com todo o estranhamento causado por essa figura, ela sequer se aprofunda no que faz, já que suas discussões se pretendem revolucionárias, mas não são. Talvez para compensar a escolha do tênis ou a pretensão de ser revolucionária sem conseguir, a bengala é apontada como elemento indispensável para evidenciar “o quanto não podemos ser totalmente supérfluos”. Esse desenho foi feito pelo grupo no qual estava o único homem da turma e é o único que traz aspectos do masculino em sua composição.

O figurino 7 mostra uma cara em pedaços, vários braços e pernas. Não tem sexo. Segundo as autoras, “caracteriza aquilo que está saindo do professor, como baba, bafo, pelos”. Se os figurinos 5 e 6, ao caracterizarem o professor, apresentam deformações, causando estranhamento, o figurino 7 se aprofunda nessa proposta e causa nojo: uma cara feita por pedaços, desfigurada, que remete à falta de unidade, de coerência, e onde sobra sofrimento, suportada por um corpo que baba, que deixa para seus alunos os excrementos. A figura do professor tem também muitos braços, o que sugere a impossibilidade de que esses alunos escapem.

Os figurinos 5, 6 e 7 apresentam aspectos do professor que estão longe dos quatro anteriores. Aqui, o sofrimento é trazido de forma contundente, não se vê nestes professores a possibilidade da relação amorosa, nenhum dos três inspira aproximação ou carinho. Saímos de um oposto ao outro.

Outros figurinos estão representados nas Figuras 25, 26 e 27:

Figura 25. Figurino 8

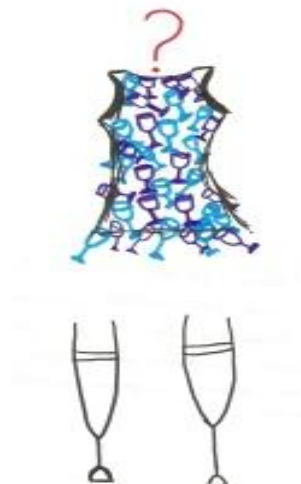


Figura 26. Figurinos 9



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 27. Figurinos 10



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O figurino 8 partiu da situação de as alunas imaginarem o que as freiras usavam por baixo de seus hábitos. No relato sobre o figurino, elas contaram as várias suposições que haviam levantado. O figurino expressa as muitas possibilidades de leitura, pelos alunos, da forma como os professores se vestem, o que revelam de si e o que escondem. Neste caso, o fato de as professoras serem freiras e usarem hábito gerou no grupo de alunos diferentes fantasias, em sua maioria relacionadas à sexualidade, o que pode ser visto na escolha por desenhar uma meia arrastão, uma calcinha vermelha, cabelos igualmente vermelhos, tatuagem, seios e a frase: “Só Deus pode me ajudar”.

O figurino 9, composto por dois desenhos, um na frente e o outro, no verso²³, não é de uma freira, mas apresenta também a mesma ideia de que as professoras escondem sua essência em roupas que não as representam. O figurino mostra uma roupa de uma senhora inteiramente coberta por saia longa e blusa fechada nos punhos e no decote. Nesta imagem não há qualquer possibilidade de sensualidade, até os cabelos são domados em um coque. O verso desta imagem é de um figurino de um vestido curto, com meia “arrastão”,

²³ No desenho feito no papel, foi apresentada a imagem da professora de coque e, na sequência, o verso, no qual ela está totalmente transformada. Com o movimento de girar o papel, foi possível ver essa ideia de ser uma mesma pessoa em dois figurinos. O formato do corpo e da cabeça ocupou o mesmo espaço no desenho, o que possibilitou a visualização das duas imagens de uma mesma pessoa.

tatuagem, decote, salto e cabelo curto, não mais no coque. Em contrapartida, a imagem na frente do papel não é de uma freira, mas é quase.

As duas imagens, 8 e 9, apresentam a ideia de que as professoras aparentam aquilo que não são, que mostram em suas roupas profissionais uma ausência de sexualidade, mas essa mesma sexualidade é bastante exagerada em sua vida privada.

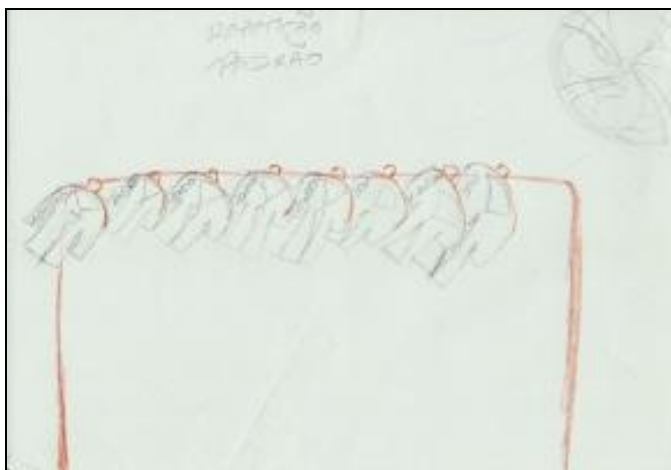
O último figurino – de número 10 – criado pelos alunos é de um vestido feito com taças de cristal, que tem um ponto de interrogação no lugar da cabeça e pernas de pau. Ao apresentarem esse figurino, as alunas revelaram ser a representação de uma pessoa insegura, que tem sempre dúvida. A fragilidade expressa nesse figurino demonstra o professor como alguém que não tem qualquer domínio sobre suas ações e tem dúvidas sobre suas ideias.

A proposta de criação de um figurino que expressasse a imagem de professor poderia implicar na escolha de um único aspecto a ser retratado, pois expressar muitos aspectos ofereceria o risco de que nenhum ficasse claro. Evidentemente, ao fazer uma escolha, as demais características tiveram que ser ignoradas, porém chama a atenção o fato de que as características mais positivas escolhidas são retratadas de maneira estereotipada, como nos figurinos de 1 a 4. Já os outros figurinos apresentam uma imagem do professor como alguém vaidoso e pesado, contraditório, nojento, dissimulado e frágil.

7.3 FIGURINOS COLETIVOS FAACG

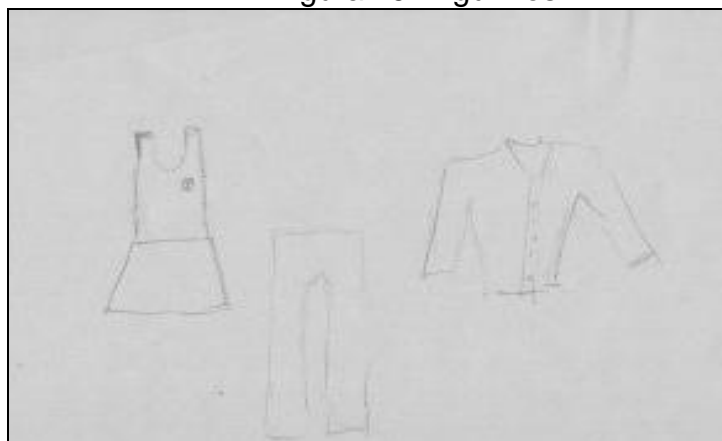
Passo agora a apresentar, nas Figuras 28, 29 e 30, as imagens criadas pelos professores pesquisados.

Figura 28. Figurinos 11



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 29. Figurinos 12



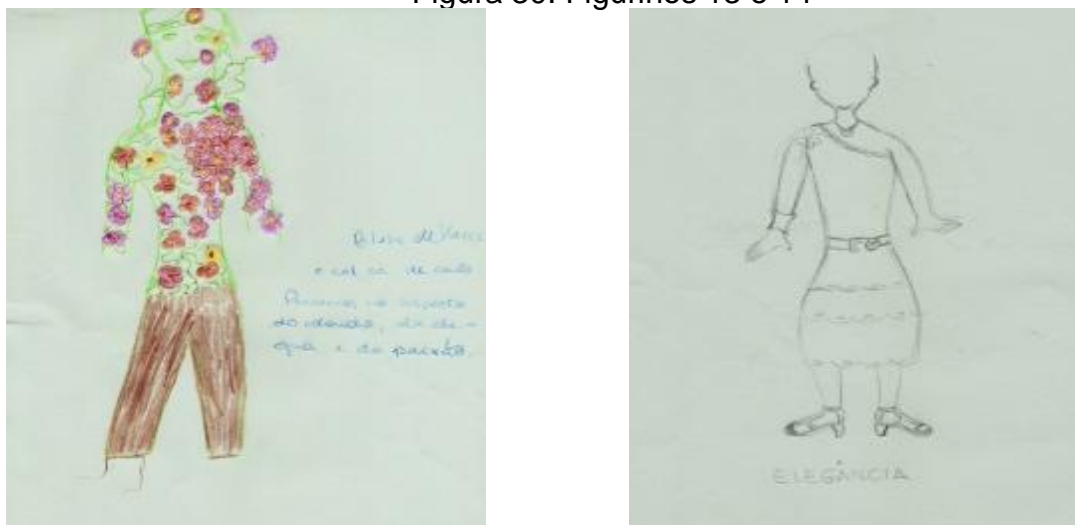
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A figura 28 mostra um figurino que é um guarda-roupa com todas as roupas iguais. Os participantes que fizeram esta proposta pretendiam expressar a padronização, a repetição dos professores. Ao apresentar este figurino, o professor comentou que, mesmo que você queira fugir de um padrão, acaba caindo em outro. A figura 29 apresenta uniformes, propondo a discussão da hierarquia presente nessa padronização²⁴.

É interessante observar que os figurinos propostos pelos professores se relacionam muito mais com situações vividas como docentes do que com suas lembranças sobre os professores que tiveram.

²⁴ Na escola onde a pesquisa se realizou, todos utilizam uniformes: alunos, professores e coordenadores. Os uniformes dos professores são iguais aos dos alunos, somente uma camiseta com o logo da escola; e os coordenadores e diretores possuem um uniforme diferenciado, com saia/calça, camisa e paletó.

Figura 30. Figurinos 13 e 14

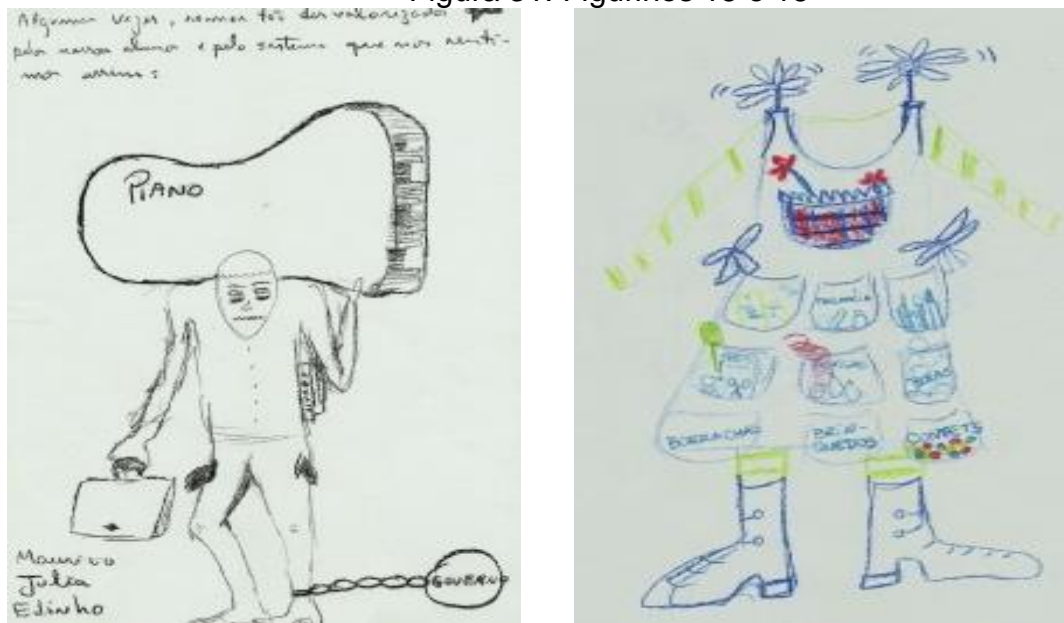


Fonte: Arquivo da pesquisadora

O figurino 13 escolheu, como aspecto a ser retratado, a paixão pela docência e apresentou um figurino muito florido e colorido. Esta imagem parece ser a única na qual se evidencia o corpo de uma mulher não deformado ou infantilizado, caracterizando algo bom da docência. O figurino traz elementos da natureza, como as flores, e escolhe a cor da terra e dos troncos para as pernas. A blusa não é rígida, as flores dão a impressão de movimento e rodeiam também a cabeça desta professora. Os cabelos são desenhados com traços semelhantes aos que compõem a blusa, possibilitando um diálogo, uma unidade desta figura. Enfim, um figurino que expressa um aspecto positivo presente na docência, que é a paixão por ensinar.

O figurino 14 apresenta uma mulher que, segundo as autoras, teve como motivação expressar a elegância, ressaltando o fato de esta característica ter sido mais presente antigamente do que é hoje. Nesta imagem é possível ver um corpo de mulher com roupas que denotam o cuidado com sua aparência, pelo uso de acessórios, tais como colar, cinto ou pulseira e sapatos de salto. Não se mostra uma mulher que esconde seu corpo, como nos figurinos 8 e 9, mas tampouco se apresenta de maneira exageradamente sexualizada, como no desenho 9. Esta mulher mostra o ombro, tem cintura, é elegante, mas a sexualidade não é sua característica marcante.

Figura 31. Figurinos 15 e 16



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O figurino 15 mostra alguém carregando um piano nas costas, com uma pasta em uma das mãos e uma bola de ferro presa em um dos pés. Os professores que fizeram este figurino afirmaram que esta escolha foi motivada pelo fato de sentirem-se muito desvalorizados em alguns momentos, pelo total descaso dos alunos pelo trabalho proposto. É uma imagem deprimente do professor, que, além de carregar um piano e ter uma bola de ferro nos pés, tem olheiras profundas e os bolsos vazios. A sobrecarga e a tristeza desta figura são marcantes.

O desenho 16 propõe como figurino um grande avental, cheio de bolsos com muitas coisas dentro: borrachas, brinquedos, confetes, bolas, bexigas, farmácia, etc. Ao apresentarem este figurino, uma professora (de teatro) relatou que, quando abre sua bolsa, em casa, encontra diversos objetos que ela deve pegar no decorrer do dia e colocar na bolsa: tampinhas de caneta, papéis, etc. e discorreu sobre o peso de carregar tantas coisas e materiais. Embora este relato e este personagem tivessem um peso, era um peso muito diferente do apresentado na figura anterior, mesmo que, em alguns momentos, a professora tivesse a sensação de carregar lixo na bolsa. A associação feita por ela com o mambembe, como algo desleixado, também poderia ser vista dentro de outra perspectiva do mambembe: como atores que caminham levando arte, diversão e conhecimento por onde passam. Este figurino apresenta o professor como um

clown, passando uma sensação forte de satisfação divertida ou de satisfação com o que faz.

O fato de precisarem refletir e escolher que imagem de professor gostariam de retratar e quais aspectos da docência gostariam de valorizar na criação do figurino, permitiu aos dois grupos entrarem em contato com aspectos significativos da docência e questioná-los.

O trabalho inicial com as memórias docentes auxiliou tanto os estudantes universitários como os professores a tomarem consciência do quanto a roupa trajada deixa marcas, constrói imagens sobre ser professor. Durante a criação dos figurinos, tiveram a oportunidade de criticar e ressignificar essas imagens. Nesse processo, refletiram sobre o movimento de identificação da criança com seus professores, percebendo que algumas características poderão nos aproximar ou nos distanciar dos nossos alunos.

Os figurinos desenhados pelos professores apresentam a vivência da condição docente atual, mas a lembrança de seus professores está muito pouco retratada. Notam-se claramente aspectos enfrentados por eles no cotidiano da escola, e aparece o sofrimento causado pelos muitos aspectos da docência, das relações pessoais, das regras institucionais, do cansaço, da rigidez, do pouco reconhecimento social. Ainda que de forma menos explícita, também é mostrada a paixão por lecionar. Fica clara a diferença entre os que já são professores, em alguns casos, há muitos anos e os alunos que ainda não são, que têm como imagem docente a mistura entre os professores que tiveram e os que desejam ser.

7.4 FIGURINOS COLETIVOS ESCOLA NACIONAL

Os desenhos de figurinos coletivos, realizados pelos dois grupos no México, ocorreram na tarde do segundo dia de trabalho, tendo tido como atividade prévia as mesmas que foram propostas no Brasil. Na Escola Nacional, embora eu tivesse explicado que os figurinos criados não precisavam ser roupas possíveis de utilizar, não dei exemplos, o que se mostrou como uma necessidade, pois a maior parte dos participantes não tinha nenhuma experiência com o teatro e,

muito menos, com a concepção de figurinos, resultando em desenhos de figurinos com roupas possíveis de serem utilizadas. A produção desse grupo está nas Figuras 32, 33, 34 e 35.

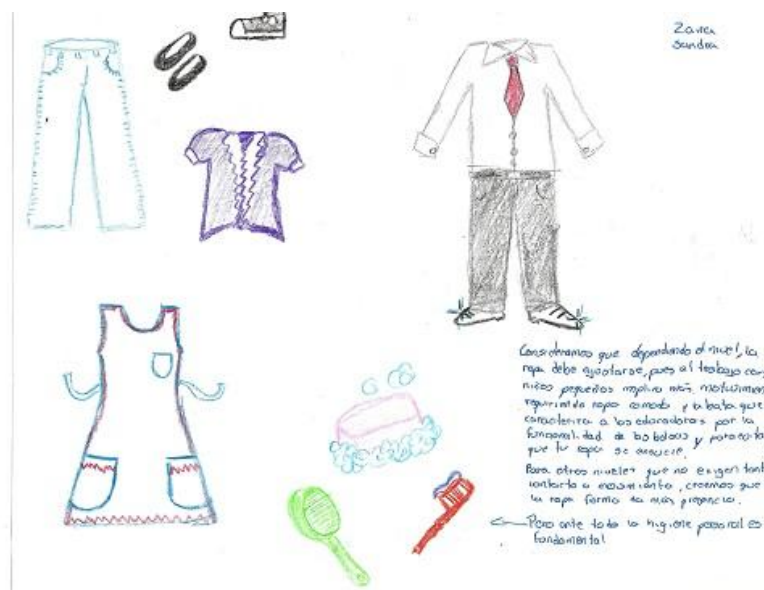
Figura 32. Figurinos 17 e 18



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A primeira dupla apresentou sua proposta de figurino como uma roupa que fosse muito funcional e cômoda, possibilitando o trabalho com as crianças, mas que não fosse algo que se usa em casa. A segunda dupla escolheu uma calça cômoda, com uma blusinha, sapatos e cabelo bem penteado. Nestas duas propostas, a ideia era de que as indumentárias fossem cômodas, mas arrumadas.

Figura 33. Figurino 19



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A terceira dupla escolheu um figurino que ressaltasse a higiene pessoal, por ser um aspecto muito necessário para quem trabalha com crianças.

Figura 34. Figurino 20

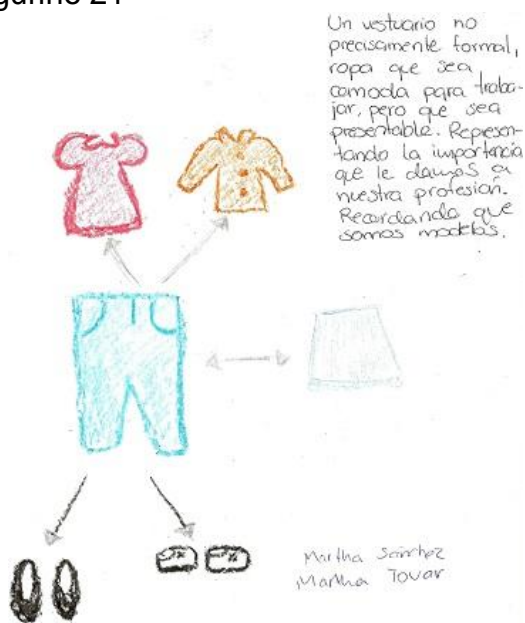


Fonte: Arquivo da pesquisadora

A quarta dupla propôs um figurino que respeitasse o gosto de cada professora, mas que não as vestisse como palhaças. Esta escolha deveu-se à

lembrança de uma professora que utilizava tantas cores que era como se fosse uma palhaça. A aluna comentou sobre a dificuldade em respeitar uma professora que se apresenta dessa maneira.

Figura 35. Figurino 21



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A escolha da quinta dupla é de um figurino que demonstre compromisso e respeito, tendo elegância, mas sem formalidade. Um professor deve apresentar humildade, sem fanatismo e modismo, já que ele é um modelo.

Ao refletirmos sobre os figurinos desenhados, comentamos sobre a possibilidade de ser um bom professor, independentemente da roupa. Apesar deste comentário, ficou bastante evidente a importância dada à roupa utilizada, à necessidade de estar com uma roupa que pudesse ser um bom modelo para os alunos, que inspirasse respeito.

Os desenhos de figurinos traduziram alguns aspectos da docência, como a importância com a higiene e com a comodidade, já que são alunas de um curso que as prepara para atuar na Educação Infantil. Porém o aspecto mais marcante é a preocupação com a elegância dos professores. Esta preocupação me remeteu a uma percepção de um aspecto presente na vida de muitos professores brasileiros e, pelo que pude perceber, também mexicanos, que é o pouco

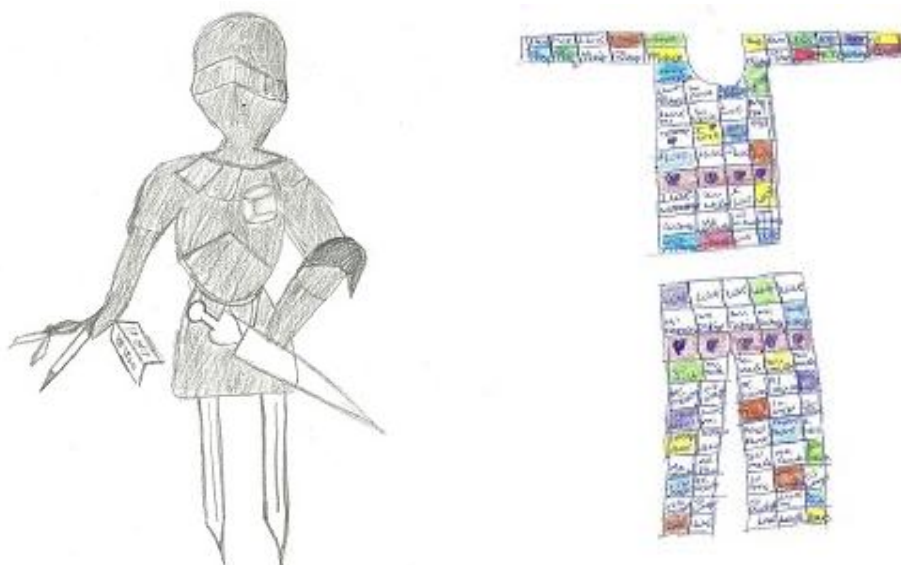
reconhecimento social da profissão, gerando uma condição econômica menos favorecida do que a de muitas outras profissões.

A reflexão sobre a roupa demonstrou, assim como já havia demonstrado nos figurinos apresentados pelos professores da FAACG, o incômodo sentido pela desvalorização dos professores, percebida na remuneração, entre tantos outros aspectos.

7.5 FIGURINOS COLETIVOS UNIVERSIDADE VERACRUZANA

Na Universidade Veracruzana, dei exemplos de possibilidades de figurinos, para que ficasse claro que não precisava ser uma roupa utilizável. As Figuras 36 e 37 expõem os figurinos desenhados por este grupo.

Figura 36. Figurinos 22 e 23



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O figurino 22 apresenta uma armadura, com pés feitos de lança, assim como suas mãos, que parecem ser pontas de uma tesoura ou de uma espada fina. Não é possível ver o rosto, que está totalmente encoberto pela armadura. Embora seja uma roupa tipicamente masculina, esta é cinturada e seus pés remetem a sapatos de salto. A justificativa da escolha foi a intenção de mostrar

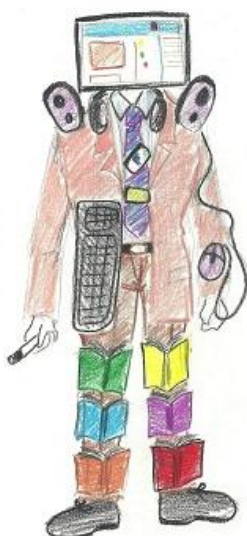
que um professor precisa ter valores firmes, que ninguém pode destruir, carregando uma caixa de bombom, porque os bombons são macios e doces, como devem ser os professores.

O figurino 23 é composto por uma calça e uma blusa feitos com muitos *stikers* que falam de amor. Em cada *stiker* está escrito algo, como: *mi trabajo, love, el máximo, lo amo, y love my trabajo, es excelente*. A justificativa deste figurino foi o fato de acreditarem que os professores precisam dar muito amor.

Embora os dois figurinos apresentem a importância do amor, é interessante observar que, no desenho 22, esse amor ocupa um espaço pequeno e bem delimitado, guardado em uma caixa, deixando muito mais evidente a importância dos valores que os professores devem ter, que, se compararmos com o figurino, devem ser rígidos e pouco flexíveis.

Já no figurino 23, esse amor é feito de pedacinhos coloridos, que envolvem uma pessoa como um grande quebra-cabeça, e, ao considerarmos as características de um *stiker*, que é um pequeno papel com cola em um dos lados, percebe-se a flexibilidade expressa, percebe-se o movimento do bilhete deixado por um momento, mas que poderá ser trocado por outro.

Figura 37. Figurinos 24 e 25



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O figurino 24 é composto por um terno, com um computador no lugar da cabeça, caixas de som nos ombros, um teclado no tronco e um mouse no braço, com as pernas feitas de livros e uma caneta em uma das mãos. Na justificativa desta escolha foi apresentado o fato de o professor dever estar conectado com as novas tecnologias, mas sem perder sua base de leitura e escrita.

O figurino 25 é um vestido de uma mulher, feito de folhas. Esta mulher tem um coração no lugar da boca, é verde, assim como sua roupa, mas tem as pernas marrons e de seus sapatos saem raízes. A razão apresentada para este figurino foi a ideia de o professor ser uma árvore, porque ele precisa ter conhecimentos firmes e folhas que se soltam, representando o que ensina aos alunos.

Estes dois figurinos, ainda que de formas bem diferentes, remetem ao saber docente e ao conhecimento que o professor possui e compartilha com seus alunos.

Os figurinos apresentados pelos dois grupos mexicanos, embora tenham trazido alguns aspectos de dificuldades vividas pelos professores, mostram uma imagem docente bastante positiva. Na Universidade Veracruzana, os figurinos nos falam dos professores como pessoas amorosas, com valores sólidos, com conhecimentos a serem transmitidos, com generosidade e conectadas com o mundo atual. É possível observar uma diferença significativa entre a imagem docente apresentada pelos alunos da UNICAMP, no Brasil, e a que é exposta pelos estudantes mexicanos.

Parte desta reflexão foi discutida com os participantes, porém a análise detalhada destas imagens, permitida pela distância do vivido, revelou aspectos não percebidos no momento do trabalho com os grupos.

Esta proposta deixa claras as múltiplas possibilidades que a criação simbólica traz como fonte de evidência e de reflexão, pois permite uma maior apropriação, por parte desses sujeitos, da concepção da docência e das imagens de professor que possuem.



Cena Final

CAPÍTULO 8: Cena Final

Terminar um trabalho, uma pesquisa, uma sequência de aulas e de encontros com alunos ou com professores gera, para mim, sentimentos dúbios. Existem a alegria de reconhecer as conquistas feitas, a tristeza de perder o contato e a dúvida sobre o ter ou não conseguido fazer aquilo a que me propus.

Opto, neste capítulo, por apresentar alguns aspectos deste momento de conclusão. Um deles foi a elaboração das cenas feitas pelos quatro grupos, que tiveram como proposta ser uma reflexão sobre o sentido desta formação. O segundo foi a avaliação escrita e falada, da qual apresentarei alguns recortes, já que analisar todos os textos produzidos, individualmente, demandaria uma nova pesquisa. Por fim, apresento o sentido, para mim, de desenvolver esta pesquisa de pós-doutorado e revelo os caminhos que ela me aponta a partir de agora.

Os quatro grupos pesquisados tiveram tempos e momentos distintos para a elaboração da cena avaliativa, assim como do texto. Na UNICAMP, tivemos cinco encontros para realizar esse trabalho. No primeiro deles foi feita uma retomada de todos os encontros anteriores e deu-se início à elaboração das peças finais; o segundo foi de ensaio; o terceiro destinou-se à apresentação das peças, seguida de conversa sobre ambas; o quarto voltou-se para a apresentação dos alunos de seus trabalhos escritos; e o quinto foi destinado à minha devolutiva sobre todo o processo.

Na FAACG, tivemos dois encontros para avaliar a formação; no primeiro, foi feita uma retomada dos encontros anteriores e, no segundo, foi realizada a apresentação da peça final, seguida da elaboração dos textos individuais e de uma conversa coletiva.

Na Escola Nacional e na Universidade Veracruzana, este trabalho aconteceu no final do quarto encontro, quando apresentaram as cenas finais, escreveram uma avaliação individual e conversamos sobre os aspectos mais relevantes.

A diferença de elaboração de cada um dos grupos, evidentemente, não permite o mesmo aprofundamento nas questões apresentadas, porém essa diferença também é parte dos dados desta pesquisa.

8.1 CENA FINAL UNICAMP

A proposta de elaboração de uma cena que fosse uma avaliação sobre o processo vivido teve, inicialmente, uma retomada minha sobre todos os encontros que precederam esse momento e a entrega dos textos produzidos individualmente, para que cada um pudesse anotar aspectos significativos a serem explorados.

Foram formados dois grupos: um deles com poucos alunos, cuja maior parte não cursava Pedagogia, e o outro, com a maioria da sala. Nesse momento, observei o grupo grande, e não foi feita nenhuma gravação das conversas, pois a minha escolha foi de que os grupos se sentissem mais livres, sem o meu acompanhamento direto, para elaborar o que quisessem.

A perspectiva de fazer uma grande apresentação teatral nos espaços comunitários da UNICAMP mostrou-se inicialmente muito atraente, evidenciando um desejo pelo reconhecimento da capacidade criativa dos participantes. Esta reflexão deu-se no grupo com maior número de pessoas. Eu acompanhei, quieta, a discussão das alunas, até o momento em que opinei que deveriam ter o cuidado de que o desejo de fazer algo espetacular não apagasse as muitas soluções criativas que elas já haviam mostrado serem capazes de fazer.

A angústia pela dificuldade em definir qual solução seria dada para a cena me fez interferir mais uma vez, sugerindo que o grupo definisse primeiro o que queriam dizer, para depois definirem como procederiam – se dançando, se fazendo um *flash-mob* ou qualquer outra solução cênica. Foram feitas diversas sugestões sobre aspectos a serem explorados; uma delas foi de uma cena que mostrasse que o professor recebe um molde e tem que escolher, no decorrer de sua docência, quais aspectos ele irá manter e quais irá transformar. Outra foi de que fosse mostrada a importância das lembranças do que cada um vive como

aluno, para sua constituição como professor. Em meio a muitos desejos e muitas dúvidas, o grupo elaborou uma cena que denominou *Pescando Memórias*.

O outro grupo propôs estruturar uma cena que mostrasse o professor em permanente transformação. Para isso, escolheram ter um tapete de peças que fossem se compondo e se recompondo, conforme as pequenas cenas acontecessem. Nos momentos em que acompanhei a elaboração do grupo, percebi que, em diversas ocasiões, deixavam de falar sobre o professor e passavam a falar sobre o aluno ou outros “personagens” da escola. Chamei a atenção para esse fato e sugeri que o grupo escolhesse quais as cenas que queriam mostrar e comesçassem a trabalhar de forma mais detalhada em cada uma delas. No final da aula, o grupo retornou com toda a estrutura da apresentação pronta e com algumas providências necessárias para obterem os materiais para a apresentação. Este grupo estava muito mais tranquilo e, a todo momento, buscava estabelecer relações entre o que queriam dizer com a cena e sua concepção formal.

Os dois grupos se preocuparam em definir uma proposta de figurino, cenário, iluminação e sonoplastia.

No segundo encontro que tiveram para elaboração da apresentação, comecei com um aquecimento corporal, que teve como objetivo possibilitar aos grupos que a elaboração das cenas não ficasse tão racional. Foi interessante observar que o grupo que pretendia apresentar fora da sala ensaiou dentro, e o que iria apresentar dentro, ensaiou fora.

No final desse encontro, uma aluna deu o retorno positivo da possibilidade de que as apresentações fossem feitas no teatro da Casa do Lago²⁵. Nenhum dos dois grupos quis que eu assistisse aos ensaios nesse dia.

No terceiro dia destinado para a avaliação, foram feitas as apresentações na Casa do Lago. Os alunos não convidaram quase ninguém para assistir e,

²⁵ A Casa do Lago é um pequeno teatro da UNICAMP.

desta vez, permitiram-me assistir aos ensaios. Um grupo não assistiu ao ensaio do outro.

A primeira peça a ser apresentada foi a *Pescando Memórias*. Apresento algumas imagens de cenas, para que seja mais compreensível sua explicação.

Figura 38. Pescando memórias



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O cenário é de um banco, longo, coberto com tecido marrom, para dar ideia de barranco ou morro. Na frente, tecido azul para simbolizar o rio. No fundo, alguns momentos com projeções de imagens que remetem à natureza.

A cena se inicia com a chegada da primeira pescadora, que se acomoda, enquanto espera pela companheira de pescaria. Após a chegada da segunda, começam a lembrar. A primeira lembrança faz referência à Educação Infantil: a pescadora levanta uma lancheira e congela seu movimento, quando se inicia uma cena ao lado. Cena lateral: meninas em roda, cantando “Como pode um peixe vivo viver fora da água fria”.

Volta para a cena das pescadoras, que conversam sobre nova lembrança, agora do Ensino Médio, que tem uma professora calma e uma professora brava. A professora brava, com uma lanterna vermelha de maneira a ficar assustadora, diz para todos entrarem em seu casulo; a professora calma tranquiliza os alunos.

Retoma a imagem das pescadoras, já menos envelhecidas, lembrando os tempos de faculdade, e, conforme a cena começa a ocorrer em paralelo, elas se integram ao grupo. Todas as pessoas se movimentam, dando a entender que estão entrando no rio e sendo encobertas por ele.

A pequena peça apresentada por este grupo faz referência a diferentes momentos do trabalho; a imagem das pescadoras, pescando memórias, é uma solução poética para o que fizemos nas muitas tentativas de recordar nossos professores. É uma imagem que traduz este processo, já que somente parte dos fatos vividos foram “pescados”. As três situações recordadas também são significativas: a primeira, além de lembrar momentos da infância, aborda a dificuldade vivida por alguma delas e o medo, presente naquele momento, de enfrentar uma sala de aula como professora; a segunda recupera a cena da lanterna vermelha, apresentada no encontro em que exploramos a iluminação, mas apresenta também uma professora boa. Embora seja uma perspectiva dicotomizada da realidade, traz lembranças positivas e negativas dos professores.

Novamente, nesta cena, é feito um comentário que justifica o descontrole da professora por seu marido ter dormido de calça *jeans*. Embora o objetivo da cena fosse mostrar o descontrole da professora dentro de uma situação profissional, a justificativa para sua atitude desmereceu sua posição, banalizando sua dificuldade docente, ao justificá-la pela falta de sexo. É uma visão da mulher que minimiza sua inteligência e sua profissionalidade.

A terceira situação é uma conversa entre alunas da faculdade, que questionam a necessidade da leitura de um texto e sua utilidade para a docência e também criticam alguns professores. Sem dúvida, é a cena que mais se aproxima do momento pelo qual passavam e de questões importantes para serem refletidas pelos cursos de Pedagogia, que precisam fundamentar teoricamente as escolhas pedagógicas, mas também precisam encontrar formas de preparar os futuros professores para o cotidiano escolar.

A imagem final, em que todas as participantes entram no rio, sugere a importância das lembranças, das histórias vividas por cada uma para sua constituição docente, para sua imagem sobre o que é ser professor. Thiago de Melo nos fala sobre este rio que leva e lava:

*Ser capaz, como um rio
que leva sozinho
a canoa que se cansa,
de servir de caminho
para a esperança.
E de lavar do límpido
a mágoa da mancha,
como o rio que leva,
e lava.*
(Thiago de Melo, 1981)

A segunda apresentação aconteceu com o grupo menor, que escolheu como título: “A imagem do professor: um mosaico em contínua construção”. Abaixo algumas imagens deste grupo.

Figura 39. A imagem do professor: um mosaico em contínua construção



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A apresentação teve como cenário pedaços grandes de cartolina, que se reorganizavam conforme a cena ocorria; a sonoplastia era feita pela gravação da voz da personagem-narradora, de maneira a demonstrar serem seus os pensamentos, além das diferentes músicas e dos sons, especialmente elaborados para a apresentação. A peça apresentou uma professora e seus diversos sentimentos difusos e, por vezes, contraditórios. A intenção explicitada pelo grupo foi de demonstrar que a professora não é um sujeito fixado (a megera, a boazinha, etc.), mas uma pessoa em contínuo movimento e formação.

A encenação apresenta uma professora-narradora, que permanece sentada em uma cadeira, e a professora-personagem, que atua nas situações propostas. A professora-narradora aparece em uma cadeira giratória. Há uma lanterna direcionada ao seu rosto, e, enquanto ela narra, também mexe) em um

cubo mágico, na frente da luz, fazendo variar essa iluminação, propondo a contínua construção (cubo mágico) e alternância de sentimentos (iluminação variante). A peça tem três cenas mudas, representando situações cotidianas de uma professora e um possível desdobramento, que se traduz em sentimentos e ações diante de uma sala de aula. As cenas são narradas, enquanto acontecem, simultaneamente, suas representações, por meio de expressões corporais, iluminação, objetos e sonoplastia.

Trago, abaixo, um texto entregue pelo grupo, com a sequência das falas gravadas e a indicação de movimentos a serem realizados:

Cena 1 – a idealização da professora e a realidade de sala de aula.
Desenvolvimento:

Pensamentos da professora 1: (enquanto acontece o pensamento, a professora personagem encenou estar dentro de um ônibus e, em todos os pensamentos, ela segurou uma lâmpada, movimentando-a de acordo o fluxo do pensamento).

A professora-narradora conta a história e, simultaneamente, o grupo a representa.

A fala da professora-narradora foi, aproximadamente:

Estava pensando nisso quando entrei na sala... mas ela estava praticamente do avesso, dois alunos brigando e se batendo, outros conversando e um dizendo que queria ir embora porque a escola é um saco... Que é isso? Só sabem resolver as coisas, expressar seu sentimento na porrada? Então não sabem o que é arte. Falei pra eles sobre pensar que pensam... é difícil fazer isso, notando que pensamos o tempo inteiro... Pedi um exercício, falei a eles que, quando estivessem em um momento oportuno, para fecharem os olhos e se concentrarem nisso que se chama pensamento. Qual é o tamanho disso? O que é isso? Ninguém decide o que pensamos... Qual é o tamanho desse pensamento. E, sim, tinham alunos não se importando... mas lá no fundo, no fundo da sala tinha um aluno com os olhos fechados, sentindo o próprio pensamento.

Sinal de final de cena – alunos e a professora em pé constroem quebra-cabeça, iluminação variante na cena deles... a professora-narradora mexe no quebra cabeça.

No movimento do cubo mágico, tentaremos alternar a velocidade da construção para tentar transmitir o sentimento misto – frustração e esperança: a realidade não condiz com seu primeiro sentimento, mas ainda é possível idealizar. E dirá algo como: é... a realidade não é exatamente como pensamos, mas também não deixa de ser assim completamente.

Cena 2: Aula apostilada
Pensamento da professora 2:

Professora-narradora e encenação simultânea: foi isso, não queria que eles engolissem nada, mas acabei fazendo isso... O que aconteceu foi que expliquei o que eles tinham que

fazer, entregando para cada um o livro didático. Me perguntaram se tinham que copiar os enunciados no caderno ou se podiam escrever direto. Eu disse que tinham que copiar, e não foi nada cego... argumentei: sim, é necessário, sim. Porque quando vocês forem estudar não vão entender se tiver só as respostas sem identificar o que foi pedido no enunciado... e outra, é bom copiar para se familiarizar com a ortografia, com o vocabulário. Então uma aluna minha perguntou de novo, reclamando muito. Eu repeti o argumento e escutei ele dizendo: Vai se ferrar! Vai se ferrar???? Vai se ferrar??? Vai se ferrar??? ...

Pensamento da professora 3:

Professora-narradora e encenação simultânea: Pois, então, não teve jeito... mesmo não concordando com essa coisa de punição de aluna na direção, eu acabei fazendo isso... pedi pra ele me acompanhar até a direção. Dormi pensando nisso, nenhum dos dois estava certo. Aula apostilada é uma merda mesmo...

Sinal de fim de cena, alunos e professora refazendo quebra-cabeça, iluminação variante.

Cena 3: Aula dinâmica – exercício de produção de textos, fluxos de pensamentos.

Professora-narradora e encenação simultânea: No dia seguinte, acordei já pensando sobre a ideia que tive... Entrei na sala, entreguei uma folha sulfite branca pra cada um, pedi para que eles segurassem suas canetas e expliquei: disse que na hora que eu dissesse “JÁ” a caneta seria a extensão imediata do pensamento deles... que era pra eles esvaziarem o pensamento na folha, não precisava pensar na estrutura, podia escrever o que quisesse, as palavras e frases que viessem a mente num fluxo contínuo, fiz isso para trabalhar depois com fluxo de pensamento, enfim, me perguntaram: “e se eu pensar palavrão?” eu disse que tudo bem, afinal essa atividade precisa da liberdade do pensamento. E, daí, disse JÁ! Eles ficaram animados! (um tempo maior para encenação) e daí disse, PAROU. Eles quiseram ler... o primeiro leu o seguinte: (Rodrigo lê o texto com discriminação - bexigas estourando). Bom, era a minha vez de escutar. Olhei para a Jaqueline, ela quase não se manifesta, sempre quietinha. Perguntei se ela queria ler e ela disse que não porque tinha muitos sentimentos íntimos dela ali, perguntei se ela me entregaria, caso não quisesse tudo bem. Ela quis, e daí deu o sinal. Comecei a ler.

Gravação 5

Professora-narradora: é ... aconteceu isso naquele dia...

Professora-personagem se aproxima mais da plateia e estoura a bexiga d'água... processo simultâneo)

Professora-narradora: encena esse sentimento com olhar para o público.

Final da peça:

Professora-narradora (levanta da cadeira giratória e aponta a luz para uma pessoa da plateia e pede com o cubo mágico na mão): Diga a primeira palavra que vem à sua cabeça.

A pessoa diz, a professora-narradora tira uma parte do cubo, os alunos e a professora-personagem brincam com o quebra-cabeça, fazendo expressões corporais como na aula, quando uma pessoa da plateia diz as expressões podem congelar – como na aula – e voltar em seguida. A cada resposta que as pessoas forem dando, a professora-narradora gira uma lateral do cubo. A cena finaliza com a última pessoa dizendo. A professora-narradora colocando o cubo no chão e a lanterna no chão também iluminando o cubo.

Esta apresentação conseguiu uma elaboração sobre a imagem do professor que fez referência ao processo vivido em nossos encontros, mas de forma mais indireta, com uma criação que propôs uma síntese sobre a questão apresentada. O principal aspecto que as cenas trouxeram já se traduz no título: *A imagem do professor: um mosaico em contínua construção*. É apresentada uma professora com seus conflitos, suas dúvidas e seus desejos, seus sentimentos de impotência perante as normas escolares e sua alegria, ao conseguir aproximar-se de uma aluna ou de todos eles com uma atividade que rompe o estabelecido.

A imagem da professora como alguém em movimento, em permanente construção, é uma bela imagem, muito mais bonita do que muitas apresentadas nas cenas dos encontros, já que sugere a busca, a pesquisa, a persistência, o inconformismo, o desejo. Ao mesmo tempo, apresenta as angústias e as dúvidas; é uma professora que não tem certeza sobre a melhor maneira, mas que está tentando, arrisca-se com soluções que permitam uma maior aproximação aos alunos.

No momento em que as apresentações terminaram, o sentimento de alegria e euforia foi intenso, resultando em uma longa conversa sobre o trabalho, da qual apresentarei alguns aspectos pontuados.

Uma das alunas comentou ter sido muito *bacana* fazer a apresentação e afirmou que acreditava que esta seria a única apresentação teatral que fariam no curso de Pedagogia, apesar do desejo de terem mais. Outra comentou que, no momento em que prepararam a apresentação, ela pôde entender parte do que foi feito nas aulas, dando mais sentido para o curso. Também foi comentado que o trabalho com figurino, objetos, sonoplastia, iluminação era algo que a havia feito pensar em outros elementos da atuação docente, pois, para ela, o professor faz “uma cena”, e este trabalho havia possibilitado a percepção de outros aspectos da docência.

Diversas alunas comentaram sobre o prazer de apresentar-se, de preparar a cena. Foi ressaltado pela professora Ana Angélica Albano o fato de os alunos

terem conseguido um teatro para apresentar-se, que isso não havia acontecido em nenhuma das turmas anteriores, nos doze anos em que ela leciona na UNICAMP.

Ficou evidente que as duas apresentações estabeleceram diversas relações entre os encontros anteriores, não apenas pelas temáticas escolhidas, mas também pela apropriação dos elementos trabalhados nas cenas.

8.2 CENA FINAL FAACG

A apresentação da cena que se propôs como uma avaliação do percurso e uma imagem de professor foi precedida por uma retomada dos encontros anteriores, feita por mim, e pela distribuição dos textos escritos individualmente.

A pedido dos participantes, eu não presenciei a elaboração da cena, e o grupo teve somente meia hora para prepará-la.

A cena começa com uma grande fileira, na qual todos estão sentados de forma relaxada, conversando, brincando, até que a pessoa sentada em uma das pontas, em um suporte mais alto que os outros, dá uma batida na estrutura de madeira. Essa batida é seguida por outra vinda da outra ponta. Neste momento todos se viram para a mesma direção e começam a remar no mesmo ritmo. Somente uma professora (a de Artes) não entra no ritmo geral e permanece fazendo movimentos diversos, sentada na direção que estava antes, sem se virar como todos fizeram. O ritmo é cada vez mais rápido e, quando para, a cena termina.

No momento em que a cena terminou, o grupo pediu a minha interpretação, e eu disse que a cena mostrava um barco no mar, com pessoas com bastante liberdade, com muita brincadeira, alegres, conversando; e que as batidas demonstravam haver chegado uma regra, e todos teriam que se adaptar a ela. Havia dois que controlavam e uma pessoa que tentava fugir. Disse que poderia dizer o significado disso para mim, mas, antes mesmo que eu falasse, uma das professoras disse que não era essa a ideia; que as duas professoras de

Artes haviam tentado alertar o grupo de que poderia passar esta ideia, mas não foram ouvidas.

Antes que o grupo continuasse a explicar o processo de elaboração da cena, um professor solicitou que eu dissesse quais as imagens que me havia ocorrido, vendo-a. Expliquei que, para mim, algumas imagens foram relativas aos encontros, como a da interação expressa no início da cena. Outro aspecto também presente se relacionava ao autoritarismo das lembranças e se mostrava no momento que as batidas foram feitas. Também me pareceu que falavam sobre os limites institucionais ao qual todos estamos sujeitos e do quanto esses limites acabam por nos dar uma fôrma, limitando nosso potencial criativo.

Um dos professores explicou que a proposta, em um primeiro momento, no qual estão todos livres, pretendia expressar estar “cada um na sua”, sem nenhum trabalho conjunto; e, no momento em que o toque começou a ser feito, a ideia era demonstrar o quanto o trabalho coletivo pode fazer o grupo caminhar em uma mesma direção.

No diálogo sobre a elaboração da cena, ficou evidente a falta de consenso sobre a forma de ser apresentada, e a escassez de tempo para elaborar melhor o que seria feito gerou um pouco de confusão sobre como fazer.

O sentimento de frustração do grupo foi intenso. Terem elaborado uma cena que não traduziu o desejado gerou um grande incômodo. Comentei que o tempo que tiveram para a elaboração demonstrou a falta de tempo, a rapidez com a qual lidamos cotidianamente, que não é algo presente somente nesta formação, mas revela uma condição de trabalho. Ressaltei que o desejo de expressar um trabalho conjunto, um caminhar numa mesma direção não foi o que eu vi, mas observei, sim, gestos duros, sem alegria. Da mesma forma, a intenção de expressar a individualidade e a falta de diálogo no início da cena não ocorreu, pois estavam todos interagindo.

Comentei do quanto o teatro revela aspectos que estão além do nosso controle e que não é pouco importante conseguir um trabalho conjunto, mas

precisamos pensar qual é o trabalho conjunto que queremos realizar. Temos que ter objetivos comuns, mas respeitando o que é de cada um, pois, pelo que foi mostrado na cena, no momento do trabalho conjunto, o grupo ficou duro, parou de sorrir. Comentei da importância de que, ao ter um objetivo comum, não sufoquemos o espaço de cada um, a subjetividade.

Nosso tempo para esta conversa acabou antes de a conversa terminar. Eu havia solicitado à coordenação que este encontro utilizasse todo o horário de reunião, mas essa solicitação me foi negada. Embora eu tenha retomado a importância de que o grupo escolhesse a possibilidade do trabalho conjunto como avaliação dos encontros, a frustração pelo que a cena apresentou permaneceu (também) em mim.

A cena revelou algo presente no grupo e, possivelmente, na instituição: a dificuldade do diálogo e da permanência das individualidades no trabalho coletivo. Assim como durante todo o processo, o número reduzido de horas impediu uma maior profundidade nas reflexões e nas elaborações.

Terminamos os encontros no momento de começar, no momento em que o grupo se abria para revelar problemas e para questionar posturas. Talvez tivéssemos muito mais para mexer, talvez este incômodo provocasse alguma mudança. A situação vivida nesse momento foi de frustração também para mim, como pesquisadora e formadora de professores. A sensação de sermos engolidos pela máquina institucional desta e de muitas outras escolas é, por vezes, imobilizante.

O teatro possibilitou que um aspecto importante da prática docente fosse desvelado. Não há dúvidas de que, se tivéssemos apenas uma reflexão verbal do ocorrido, ela seria muito diferente do que a cena mostrou. Não controlar todos os aspectos de uma criação é característica da criação, a cena vive para além das intenções de quem a faz e desvela significados não planejados.

Apesar da minha tristeza por compartilhar a frustração dos professores, esta situação confirmou um dos aspectos fundantes desta pesquisa: a convicção

de que a improvisação, o teatro, junto com a reflexão, possibilita outra compreensão sobre a docência e sobre os conflitos vividos por professores e alunos.

8.3 CENA FINAL ESCOLA NACIONAL

As cenas realizadas como avaliação dos encontros aconteceu no final do quarto encontro, após as atividades que exploraram o figurino.

A primeira cena mostra uma fileira de pessoas que se movimentam com movimentos diversificados, todas em pé. Em alguns momentos se tocam e se observam. Então, uma das pontas faz uma sequência rítmica com palmas, repetida por todas com diferentes sons: assobio, vocalização, bater dos pés no chão, bater nas pernas e bater na bochecha.

O grupo que fez a cena comentou que pretendia traduzir a importância de que cada uma conheça primeiro a si mesma, para então conhecer as demais. A escolha do som deveu-se à importância de escutar a criança.

A segunda cena mostra alguém se movendo em direção a uma mesa, com movimentos de todo o corpo. A aluna sobe na mesa e fica parada, agachada, com um braço para cima. Entram duas outras. Movimentam-se por todo o espaço e fazem sons, arrastam-se e sentam-se nas duas cadeiras ao lado da mesa, param, olhando para a aluna que está na mesa. Neste momento, entram duas mais, que se movimentam e param, agachadas, também com os corpos voltados para a que está na mesa.

Sobre a segunda cena, comentaram que mostrava as diversas possibilidades de movimentos corporais. O grupo revelou ter escolhido algo semelhante ao primeiro, do reconhecimento individual e depois o coletivo.

As duas cenas tomaram como aspecto significativo o trabalho corporal, que permite o conhecimento do próprio corpo e dos demais. Esta escolha reflete a importância que o trabalho teatral pode ter na formação de professores e também o quanto ele é menos explorado do que poderia.

É necessário ressaltarmos o fato de que este grupo estuda para trabalhar com crianças de educação infantil, que se expressam muito mais pelo corpo do que por outras linguagens. Professores que não tenham um bom domínio do próprio corpo e não saibam reconhecer sinais e sentimentos nos gestos e nas expressões das crianças terão muito mais dificuldade em estabelecer boas relações e parceria com elas.

O teatro e a dança são aliados importantes para esses professores, já que permitem um maior domínio sobre o próprio corpo e também oferecem recursos de leitura corporal, assim como de propostas didáticas.

8.4 CENA FINAL UNIVERSIDADE VERACRUZANA

O processo de elaboração destas cenas foi o mesmo que na Escola Nacional.

A primeira cena mostra uma sala na qual uma professora está terminando a aula. A professora é bastante carinhosa, pergunta se está tudo bem e depois se despede das alunas. Quando ela sai da sala, as alunas ficam conversando entre elas, elogiando a professora: como ela é carinhosa e atenciosa com as alunas, como se preocupa se elas aprenderam ou não e que gostariam de ser como ela.

Ao comentar esta cena, o grupo que a fez disse ter querido representar a importância de um professor, o quanto é marcante ter como exemplo uma boa professora, que se dedica. Também foi uma representação dos muitos professores que lembraram no decorrer dos encontros, do quanto esses professores deixaram marcas e definiram maneiras de elas pensarem o que é ser professor.

A segunda cena apresenta uma sala de aula na qual a professora propõe que todas se deitem no chão e relaxem. Ela coloca uma música e uma das alunas começa a saltitar pela sala em volta das outras duas. Uma das que estão deitadas se queixa diversas vezes por não conseguir relaxar, com a colega girando a seu redor. A professora pede que ela fique do outro lado e também explica que a colega gira para representar o personagem que criou. Como o conflito não cessa,

a professora pede que a aluna se sente e a questiona sobre a razão de ter molestado a colega, solicitando que, no dia seguinte, ela não faça mais isto.

Este grupo comentou que o que mais gostou dos encontros foi a possibilidade de trabalhar com as músicas, a luz, o movimento e o papel que tem o professor de resolver os conflitos nas diferentes situações. Disseram também que os professores precisam estar preparados para lidar com as características de cada aluno, com sua forma de manifestar-se.

Cada grupo escolheu um dos aspectos da pesquisa: o primeiro abordou a questão da memória dos professores como parte da constituição de nossa imagem sobre o que é ser docente, e o segundo escolheu o trabalho teatral e corporal.

Apesar da brevidade do trabalho realizado com este grupo, foi possível explorar os dois aspectos centrais da pesquisa, e uma das participantes afirmou que ter criado símbolos para expressar seus professores foi muito bonito, pois ela pôde dar-se conta de coisas que não tinha tão claras sobre a importância dos seus professores.

8.5 CONVERSAS COMPARTILHADAS

A reflexão ocorrida em cada grupo após a realização das cenas finais teve como objetivo compartilhar a percepção de cada um e de todos, do processo vivido.

O tempo para essa troca variou. Na UNICAMP, os alunos trouxeram para o penúltimo encontro um texto reflexivo, que poderia ser uma cena teatral ou qualquer outro tipo de texto²⁶. Também foi pedido para eles que fizessem um diário de todo o processo no decorrer do semestre, o que a maioria aceitou e atendeu. Tivemos mais um encontro final, no qual eu pude apresentar uma cena

²⁶ Os Anexos 3 e 4 – uma peça teatral e um poema, respectivamente – são partes destes dois trabalhos. Foram aqui anexados na forma textual original. Estes dois trabalhos ressaltam a importância dada à criação como parte da reflexão, um dos conceitos aqui explorados. Não foram os únicos, mas foi um grupo pequeno que escolheu escrever peças.

teatral²⁷, sobre a qual conversamos. Por ter ocorrido a entrega dos textos reflexivos no penúltimo e no último encontros, não foi possível comentar os textos individuais pessoalmente. Dessa maneira, optei por enviar um comentário individual por *e-mail*, o que, em sua maioria, gerou uma breve conversa com cada participante²⁸.

Na FAACG, apesar de o texto ter sido solicitado, assim como o diário, somente duas professoras os entregaram, fazendo com que os textos fossem escritos e compartilhados no mesmo encontro. Ao final, eu li uma *cena-carta*²⁹ escrita por mim, para eles.

Nos dois grupos mexicanos, os textos e a conversa referente a eles foram feitos após a apresentação da *cena final*, em um período total de uma hora de trabalho.

Escolhi apresentar parte das reflexões, sintetizando os principais aspectos trazidos por todos os grupos. Além dos textos, esta síntese parte das conversas que tivemos nestes quatro momentos.

Conversas corporais

Um dos principais aspectos comentados por todos os grupos foi a importância do trabalho corporal. Poder perceber o próprio corpo, poder respirar, relaxar, dar um tempo na correria do dia, da semana, reconhecer o espaço pelos sentidos, expressar-se em gestos, em *cena*... Foram muitas as falas que

²⁷ No Anexo 5, é possível ler a *cena* apresentada por mim para os alunos. A solicitação de que eu apresentasse uma *cena* partiu de uma aluna, e eu entendi como um bom momento de devolver para o grupo a generosidade de cada um em ter-se disposto a participar da pesquisa, além de poder mostrar teatralmente parte de minhas reflexões e de minhas memórias.

²⁸ O fato de que eu tenha escrito um comentário individual foi ressaltado por boa parte dos participantes. Foi grande a importância por perceber-se reconhecido, por receber uma devolutiva do trabalho feito. É interessante que este fato chame tanto a atenção, pois denota a baixa frequência deste tipo de ação. As muitas cobranças de produtividade, tanto nas escolas de ensino básico como nas universidades, tem impedido os professores de realizar parte de sua função, já que é muito mais valorizado o artigo publicado do que o comentário feito a um aluno. Resta saber como estamos formando nossos profissionais.

²⁹ No Anexo 6 está transcrita a *cena-carta* entregue aos professores. Neste grupo optei por não fazer uma *cena teatral*, mas entregar uma *cena teatral* que sintetizasse parte de minha reflexão sobre os encontros, junto com uma carta na qual foi possível expressar minha avaliação sobre a necessidade da continuidade deste processo.

reconheceram a falta de espaço para que o próprio corpo seja parte do dia, integre-se às relações, seja considerado no momento de ensinar e aprender.

O encantamento com esta possibilidade de habitar-se não foi uma surpresa para mim, já que a docência de Teatro e a de Dança me mostraram o quão distante os adultos ficam de seus corpos e que prazerosa é essa aproximação. Mas, embora eu já esperasse por essa alegria na descoberta do corpo, havia minimizado sua potência, ao escolher, no projeto de pesquisa, que a escrita dramaturgica fosse o principal enfoque dado ao teatro. No decorrer da pesquisa, reconhecendo a importância dessa vivência, reorganizei a prática, dando mais espaço para a vivência corporal.

A possibilidade de conhecer-se e de conhecer o outro pelo corpo foi marcante em todos os grupos. Foram feitos inúmeros comentários sobre a intensidade das relações, a sensação de proximidade, um maior diálogo, a descoberta de aspectos desapercibidos, trabalhar e criar em grupo, sentir-se parte.

Não foi fácil para todos os participantes essa vivência corporal. Muitos comentaram da dificuldade para relaxar, fechar os olhos, ficar descalços. O toque com uma intimidade maior do que a esperada gerou sentimento de ser invadido, o olhar para o outro e ser olhado incomodou a boa parte dos participantes. Para alguns, foi uma vivência muito prazerosa. Para todos, foram momentos de aproximação, de descobertas, sendo mais – ou menos – agradável.

Yoshi Oida (2012, p. 19) nos fala desta troca no trabalho do ator:

Quando dois atores estão contracenando, acontece alguma coisa entre eles que é percebida pelo público. Essa “alguma coisa” não é de ordem emocional ou psicológica, e sim de outra natureza mais fundamental. Por exemplo, quando apertamos a mão de alguém, trata-se de uma ação simples. É possível que, por trás desse gesto, não haja nenhuma história, nenhuma razão psicológica, nenhuma emoção. Mas uma troca autêntica e fundamental entre duas pessoas ocorreu. É difícil encontrar as palavras adequadas para descrever exatamente qual foi o tipo de troca. Poderíamos talvez chamar isso de “sensação física” ou “energia humana fundamental”. Não importa o nome. É com esse processo de troca que os atores devem se comprometer a

fim de criar uma emoção teatral. Sem essa permuta fundamental não existe teatro, ainda que as palavras do texto expliquem de maneira brilhante as situações.

O relato referente ao trabalho do ator é bastante pertinente nesta pesquisa, não porque tenhamos trabalhado com a linguagem teatral, mas porque a linguagem teatral pede essa “permuta da energia humana fundamental”, pede essa disponibilidade para entrar em contato, para estar com o outro, mostrando-se e olhando. Sem essa troca, nada acontece em cena, e tampouco acontece nos demais espaços de relações sociais.

Um dos professores participantes comentou da impressão de que nada ocorria nas reuniões formativas, de que era intensa a sensação de girarem em torno de questões que não se resolviam. Esta mesma sensação foi expressa em diferentes cenas. Este mesmo professor avaliou que o processo de nossos encontros permitiu, em uma abordagem indireta, a resolução de questões que as conversas não permitiram.

Evidentemente, acredito na importância das palavras, já que estou apresentando esta pesquisa com um relatório de mais de 50 mil palavras, porém elas não substituem a participação do corpo nesse diálogo. E, seja pelo corpo, seja pelas palavras, necessitamos dessa troca autêntica.

A opção pela improvisação deveu-se ao entendimento de que essa maneira de trabalhar com o teatro gera maior disponibilidade para a entrega, para a interação, pois, não havendo uma elaboração prévia da cena, solicita-se prontidão do ator-jogador. É nessa prontidão que encontraremos espaço para a troca, para a interação, para descobrir-se e descobrir o outro.

Ressalto também a importância da alegria em todo este trabalho corporal. As diferentes práticas geraram muitos momentos de alegria, alegria ao correr, ao movimentar-se, ao deitar-se. Um dos momentos exemplares dessa alegria foi o jogo pega-pega com explosão e outro foi o jogo da bola. Correr, pegar, fugir, estar atento para que a bola imaginária fosse de mão em mão trouxe alegria.

Possivelmente, a lembrança corporal de momentos semelhantes vividos na infância contaminou os grupos nestas práticas.

A memória do corpo sobre suas experiências foi perceptível também nas muitas cenas realizadas. A escolha de qual gesto fazer, de como sentar-se, de como organizar a “sala de aula”, assim como as lembranças dos sentidos, dos tamanhos e dos corpos de seus professores em relação ao seu corpo de criança. Muitas dessas memórias entraram nas cenas e permitiram uma nova compreensão do vivido.

Por fim, ainda sobre o trabalho corporal, foi ressaltada a importância da conscientização sobre o corpo do professor e dos alunos: perceber o que dizemos corporalmente e o que podemos escutar, ver, ler, nos corpos dos alunos, em seus gestos, na sua forma de falar ou de calar, nas roupas que usa. A exploração dos elementos da cena, pela improvisação teatral, possibilitou a valorização da inclusão do corpo como recurso didático.

Lembranças

O resgate das memórias foi outro aspecto amplamente valorizado pelos sujeitos desta pesquisa. O processo de revisitar situações escolares, lembrar-se de professores, de suas atitudes, sua forma de agir, suas roupas permitiu a reflexão sobre a visão do que é ser professor e de qual professor se quer ser.

Para muitos, foi difícil recuperar essas lembranças, mas esse exercício de recuperar características, partindo dos elementos da cena, possibilitou uma aproximação com o vivido. Compartilhar as lembranças, ouvir os relatos dos colegas também contribuiu para lembrar. As situações vividas pelo outro deram acesso à memória escondida.

Leonardo Boff (1999, p.12) nos fala do lugar de onde podemos ler e interpretar, ressaltando a importância das experiências para a compreensão:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer, como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Recuperar nossas memórias é uma forma de podermos entender de qual lugar interpretamos o sentido de ser professor. Para o grupo de professores, foi evidente o quanto recuperar sentimentos e percepções da infância possibilitou repensar atitudes de professor. Para o grupo de alunos, essa vivência os fez pensar sobre aspectos a serem considerados no momento de tornar-se professor.

Uma das alunas optou por não escrever em sua reflexão e trouxe para a aula dois objetos, um deles um móvel com imagens que faziam referência ao *rock*, como forma de questionar a educação. O segundo objeto era uma caixa, que representava um teatro. A aluna apresentou seu trabalho, movimentando a caixa:

Um teatro que ao olhar de perto, são alunos na plateia e a professora é a atriz. O uniforme como figurino, o texto teatral como a fala da professora. O que ela está representando? Pode ser algo que mexa com o público, no aspecto que o público possa participar? Ela está improvisando? Ela tem um roteiro a seguir, mas em algum momento ela irá improvisar, assim como no teatro, é um jogo de cintura? Questiona o que este professor fez que ficará na cabeça destes alunos. Se olharmos do outro lado (a aluna vira a caixa e parece um cemitério), estas pessoas vão morrer e o que este professor fez para deixar sua marca aqui na terra? Como estas pessoas vão lembrar de você no futuro? Quantas pessoas vão lembrar do que você ensinou na vida delas?

A síntese proposta pelo trabalho apresentado é muito interessante, pois a aluna consegue estabelecer relações entre o papel do professor e o do ator, levando para a sala de aula a percepção de que os elementos da cena teatral também podem ser observados dentro da escola; e reflete sobre a importância

das marcas deixadas pelos professores nas relações estabelecidas com seus alunos.

Este trabalho, assim como a fala de alguns, mostra a preocupação sobre como o aluno irá lembrar-se de você, como professor. Evidentemente, o fato de partirmos de lembranças, de marcas deixadas pelos professores gerou essa preocupação, porém nela também transparece um aspecto da docência presente nas muitas histórias relatadas.

A figura do professor como eixo central do aprendizado evidencia-se nos relatos, na organização das salas de aula, nos questionamentos sobre o respeito a esta figura. Preocupar-se com qual imagem deixará para seus alunos mantém este mesmo posicionamento: o professor no centro da cena, no centro da aula.

Não há dúvida de que as escolas precisam encontrar uma maneira de dar ao aluno um papel de, no mínimo, igual importância. A pergunta seria: o que possibilitei a este aluno? Não tanto a preocupação com a lembrança que ele terá de mim, professora, mas a lembrança das transformações vividas por ele, na relação estabelecida comigo.

Albano (1998, p.119) nos fala sobre o papel do mestre e da possibilidade de dar ao outro o espaço para que ele se desenvolva: “Encontro, em sua postura como mestra, uma aproximação intuitiva com a teoria junguiana, que propõe que não se deve interferir, mas sim permitir ao indivíduo desenvolver-se segundo suas próprias leis”. Será somente com o olhar para o aluno que esse processo poderá ocorrer. Uma escola que deseje que todos cheguem ao mesmo lugar não abrirá espaço para o desenvolvimento de cada um, naquilo que ele tem de maior potencialidade.

Outro aspecto relevante neste processo de recuperar memórias e improvisar, partindo delas, foi a possibilidade de ressignificá-las. Muitas lembranças tristes foram trazidas e, ao recuperá-las, não se apagaram as tristezas do momento vivido, mas podemos, como formadores, não assumir crenças impostas nesses momentos pelos professores sobre as nossas

capacidades. Foram muitas as situações de professores que não acreditavam em seus alunos e que expressavam essa descrença. Recuperar estas memórias foi uma oportunidade de distanciar-se dessa visão sobre si, podendo deixar de lado uma sensação de incapacidade.

Evidentemente, este processo pelo qual passamos não possibilitou uma transformação completa ou uma libertação de qualquer visão pessimista de cada participante. Apenas identificamos essa possibilidade, a possibilidade de termos ressignificado situações e capacidades, ao olhar para essas lembranças e improvisar sobre elas.

Por fim, sobre as memórias, foi valorizada a utilização das histórias individuais como fundamentação para esta reflexão. Evidentemente, existem inúmeros textos que abordam as temáticas que exploramos, e esse referencial teórico é importantíssimo para pensarmos a educação. Entretanto, partimos destas vivências, não como negação de outras fontes, mas como possibilidade de compreendê-las, validando a importância da experiência e da reflexão sobre ela.

Iluminação, cenário, sonoplastia e figurino.

Os elementos da cena foram aliados importantes neste processo. A improvisação partindo destes elementos permitiu não apenas que as lembranças aflorassem com mais intensidade, mas que nos aproximássemos de uma elaboração estética de cada cena.

Perceber a complexidade da cena teatral, com seus elementos constituintes, e estabelecer relação entre o teatro e a sala de aula foi importante para a compreensão de aspectos que compõem a prática docente.

Em um dos últimos encontros, levei para os grupos do Brasil um poema de Eduardo Galeano (2005, p.34):

A função da Arte / 1
Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago
Kovadloff, levou-o para que descobrisse o
mar.

Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas
altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram
aquelas alturas, depois de muito caminhar, o
mar estava na frente de seus olhos. E foi
tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Apresentar os elementos da cena como possibilidade de improvisação, como fonte de reflexão, foi uma tentativa de *ensinar a olhar*. A relação estabelecida com o papel da Arte e o sentido do ensino de Arte foi ressaltada na avaliação feita, principalmente pelos alunos da UNICAMP.

Roda de conversa

O último aspecto que ressalto das falas avaliativas é o das rodas de conversas. Esse momento, no qual trocávamos impressões, sentimentos e reflexões sobre o que havia ocorrido nos aquecimentos e nas improvisações, foi fundamental para que esta proposta de formação ganhasse sentido.

Não tenho nenhuma dúvida da importância de termos passado pelas experiências de criação e de que estas experiências sejam o principal diferencial desta proposta, porém conversar sobre o que nos passou foi essencial.

Ouvir o outro, dizer o que penso, expressar desejos e medos, estabelecer acordos coletivos é uma prática necessária em qualquer trabalho coletivo. O fato de os professores da FAACG não terem sido consultados sobre sua participação nesta proposta, em um momento de mudança de coordenação, gerou desagrado e reafirmou a sensação de desrespeito tantas vezes expressa no exercício da docência.

A sensação de que as escolas são espaços nos quais muitos falam e ninguém escuta é forte. Embora nos tenhamos recordado dos professores, para que possamos pensar em suas práticas, em sua imagem, não será apenas com o

diálogo entre docentes e o questionamento de suas ações que os muitos problemas apresentados poderão ser resolvidos.

Os alunos retratados em muitas cenas são alunos que tampouco escutam: gritam e desconsideram seus professores como pessoas que possuem um saber a compartilhar.

Qual é o acordo que nossa sociedade está fazendo sobre o significado do docente? Qual é o combinado expresso nas muitas condutas assumidas por todos os seus participantes: alunos, professores, coordenadores, diretores, pais e demais educadores ou funcionários que estão nas escolas?

Necessitamos estabelecer novas conversas, para que não tenhamos que ver, daqui a muitos anos, as mesmas lembranças vistas nesta pesquisa. Alguns participantes expressaram o medo de acomodar-se. Que bom que parte das pessoas expresse este medo! Melhor, se todos o sentirem, pois não há dúvida de que a acomodação não possibilitará as muitas mudanças necessárias para a educação escolar.

Uma das alunas afirmou que esta pesquisa possibilitou a ela perceber que não precisa ser o que seus professores foram. Uma das professoras disse que lembrar-se da infância a fez pensar como estava ela como professora, no passado e no momento atual; pensar se tinha um elogio que ela poderia ter feito e não fez; lembrar-se da bronca que levou quando era criança e da que dá agora.

Concluo estas reflexões sobre a avaliação desta proposta de formação, com a frase de um dos sujeitos, ao afirmar que gostou, principalmente, de pensar em atos. Que estes atos e pensamentos possam gerar muitos outros.

8.6 CAMINHOS A PERCORRER

Termino este relatório com um pequeno trecho do conto “Encarnação Involuntária”, de Clarisse Lispector (1998, p. 151):

Às vezes, quando vejo uma pessoa que nunca vi, e tenho algum tempo para observá-la, eu me encarno nela e assim dou um grande passo para conhecê-la. E essa intrusão numa pessoa, qualquer que seja ela, nunca termina pela sua própria autoacusação: ao nela me encarnar, compreendo-lhe os motivos e perdoo. Preciso é prestar atenção para não me encarnar numa vida perigosa e atraente, e que por isso mesmo eu não queira o retorno a mim mesma.

O desejo de viver um pouco esta outra pessoa que não sou é a essência do teatro. Vivo um pouco, por algumas horas, por algumas cenas, aquele que não sou e, com isso, além de conhecer o outro, descubro um pouco mais do que quero ser.

Fazer esta pesquisa reafirmou em mim o prazer por esta forma de viver, pela possibilidade do exercício teatral e pela capacidade de provocar este movimento do imaginário no aluno. Reafirmei minha capacidade como professora de teatro, professora que sabe encontrar caminhos para permitir ao outro sua descoberta corporal, suas explorações na capacidade de expressar-se pelo gesto, pela voz, pelo toque.

Pude identificar atitudes e capacidade para acolher, instigar, dar elementos aos meus alunos para que imaginem, para que ampliem os limites de suas vidas, neste exercício teatral de experimentar ser aquele que não sou.

Percebi que um dos aspectos da educação que mais me interessa é encontrar maneiras de ampliar o imaginário do aluno. Vivemos em um mundo com excesso de realidade, onde falta poesia, falta espaço para o sonho, para o devaneio, sem que se identifique a utilidade deste ou daquele pensamento. Quero educar pessoas que deem mais espaço para respirar, para brincar, para desejar, para imaginar.

Aprendi, mais um pouco, a ouvir, mais do que falar. Sobretudo, reafirmei a importância de manter o aluno como participante ativo de seu aprendizado, diminuindo, enormemente, a importância do meu conhecimento dentro deste processo de estruturação do dele.

Tenho certeza de que o meu conhecimento, o meu desejo de estudar, os meus diálogos com outros pesquisadores e autores é que me permitem optar por não impor o meu saber e dar espaço para que o aluno descubra sua maneira de conhecer. E saiba contribuir para atender às necessidades apontadas por ele.

Foi neste exercício teatral de colocar-me no papel do outro, escutando suas lembranças, observando suas improvisações e dialogando com suas dúvidas, que reconstruí a imagem de professora que sou e quero continuar sendo.

CAPÍTULO 9: Referências

ALBANO, A. A. M. *Tuneu, Tarsila e outros mestres*. 1. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

BROOK, P. *Fios do Tempo*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

CAMARGO, R. G. *Função estética da luz*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CORTELLA, M. S. *Sabe com quem você está falando?*. Vídeo. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=1w6_vXBJYqw. Postado em: 29 mar. 2011. Acessado em: 06 maio 2014.

D'AVILA, F. R.; CINTRA, W. Teatro de objetos, uma prática contemporânea do teatro de animação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 5., 2012, Goiânia-Go. Anais... p. 550-559. Disponível em: http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais/61_teatro_de_objetos_uma_pratica_contemporanea_do_teatro_de_animacao.pdf. Acesso em: 16 jun. 2014.

FARIA, A. A. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica*. Tese. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, 2009.

FIGUEIREDO, L. M. *Luz: a matéria cênica pulsante*. Apontamentos didáticos e estudos de caso. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2007.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

FREIRE, M. W. A aventura de ensinar, criar e educar. In: FREIRE, M. et al. *Observação-registro-reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. *A educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOLANDA, C. B. *O grande circo místico*. São Paulo: Som Livre, 1983.

HOLANDA, C. B. *Vida*. Rio de Janeiro: Polygram, 1980.

JOSSO, M-C. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MELLO, T. *Vento geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

OIDA, Y. *Um ator errante*. São Paulo: Via Lettera, 2012.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. *Revista Educação - Dossiê "Pesquisa (Auto)biográfica e Formação"*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011.

QUINTANA, Mario. *Velório sem defunto*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RATTO, G. *A mochila do mascate*. São Paulo: Hucitec, 1996.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROUBINE, J. J. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

VELOSO, C. *Cinema transcendental*. Rio de Janeiro: Universal, 1979.

VIANA, F. R. P. *O figurino teatral e as renovações do século XX*. São Paulo: Estação das Letras, 2010. v. 01. 296p .

VIANA, F. R. P.; MUNIZ, R. (Org.). *Diário das escolas: cenografia*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2011. v. 01. 240p.

CAPÍTULO 10: Bibliografia consultada

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1993.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. *Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 27 a 30 de abril de 2008, Porto Alegre.

ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CABRAL, B. (Org.). *Ensino do teatro: experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

CENTRO DE FORMAÇÃO CAMILO CASTELO BRANCO. Trabalho cooperativo e mudança de atitudes profissionais na escola do 1º ciclo do ensino básico. In: ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2001.

CHACRA, S. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COELHO, A. F. C. *A introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1989.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELORS, J. et al. *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; MEC;UNESCO, 2001.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores, v. XL).

EDUCAÇÃO & LINGUAGEM. São Paulo, n.15, jan./jun. 2007. *Dossiê formação de professores e trabalho docente*. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/issue/view/12>. Acesso em: 16 jun. 2014.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, M. W. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. O sentido dramático do ensinar e do aprender. In: FREIRE, M. et al. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão; instrumentos metodológicos II*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 98, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741996000300008&script=sci_arttext. Acesso em: 16 jun. 2014.

HIRSCH, L. *Transcrição teatral: da narrativa literária ao palco*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes - ECA-USP, São Paulo, 1988.

KOUDELA, I. D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LARROSA-BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Leituras SME: textos-subsídios ao trabalho pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas*. Campinas: FUMEC, 2001.

LAZZARI, R. L. B. (Org.) *Formação de educadores*. Assis: Editora Unesp, 2006.

LEITE, V. C. S. *A criação literária e o jogo teatral*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Arte - ECA-USP, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. M. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

NOGUEIRA, S. M. N. *Relações entre saberes e trabalho na formação docente*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 1., novembro de 2003, João Pessoa, PB. Intervenção oral.

_____. *Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida no Sinpro-SP, outubro de 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/multimedia.asp?v=v&id=90>
Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Professor se forma na escola. *Nova Escola On-line – O site do professor*, n. 142, 2001. Entrevista. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml> Acesso em: 29 mar. 2009.

_____. *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1995.

_____. *Vidas de professores* (Org.). Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, R. A. *Arquitetura da criação docente: a aula como ato criador*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica – SP, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, U. F. *Veredas do estranhamento: pedagogia do teatro e produção de texto*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2001.

PALLOTTINI, R. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1992.

PIMENTEL, A. *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.

RAMIREZ, J. M. L. O. *Fábulas mutantes na floresta pós-moderna: perspectivas da narrativa dramática na contemporaneidade*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo – ECA-USP, São Paulo, 2004.

READ, H. *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70, 1958.

RODRIGUES, N. *Elogio à educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

RONCA, V. F. C. *Docência e ad-miração: da imitação à autonomia*. São Paulo: Edesplan, 2007.

RYNGAERT, J. P. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

SANTANA, A. P. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, L. L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. A. et al. *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* – Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VENÂNCIO, B. P. *Teatro de lembranças: registro cênico-dramatúrgico da memória*. Tese (Doutorado) –Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro-Unirio, Rio de Janeiro, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico) Madrid: Ediciones Akal, 2000.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO INICIAL

1.1 QUESTIONÁRIO INICIAL UNICAMP

Este questionário é necessário a esta pesquisa, para que possamos observar as opiniões dos participantes no decorrer de todo o trabalho. Nenhuma informação aqui apresentada será utilizada em qualquer espaço que não se relacione à pesquisa. A identificação solicitada é necessária, para que seja possível analisar os diferentes textos produzidos por cada participante. Cada um poderá escolher o nome que quiser para identificar-se, desde que seja utilizado sempre o mesmo.

Obrigada.

- 1. Identificação:**
- 2. Formação:**
- 3. Você já leciona? Se sim, há quanto tempo?**
- 4. Onde leciona:**
- 5. Para quais séries já lecionou:**
- 6. O que leciona:**
- 7. Você tem alguma formação em arte? Se sim, em que área?**
- 8. Já fez ou faz teatro?**
- 9. Já leu peças teatrais?**
- 10. Gosta de escrever? Se sim, que tipo de texto?**
- 11. Qual a sua imagem sobre ser professor?**

1.2 QUESTIONÁRIO INICIAL FAACG

Este questionário é necessário a esta pesquisa, para que possamos observar as opiniões dos participantes no decorrer de todo o trabalho. Nenhuma informação aqui apresentada será utilizada em qualquer espaço que não se relacione à pesquisa. A identificação solicitada é necessária, para que seja possível analisar os diferentes textos produzidos por cada participante. Cada um poderá escolher o nome que quiser para identificar-se, desde que seja utilizado sempre o mesmo.

Obrigada.

1. Identificação:

2. Formação:

Magistério:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

3. Tempo que leciona:

4. Onde leciona:

5. Para quais séries já lecionou:

6. O que leciona:

7. Você tem alguma formação em arte? Se sim, em que área?

8. Já fez ou faz teatro?

9. Já leu peças teatrais?

10. Gosta de escrever? Se sim, que tipo de texto?

11. Qual a sua imagem sobre ser professor?

1.3 QUESTIONÁRIO INICIAL MÉXICO

Este cuestionario es necesario para esta investigación, porque permitirá conocer las opiniones de los participantes en el desarrollo de la obra. La identificación es importante para poder analizar los diferentes textos producidos por cada participante. Cada uno puede elegir cualquier nombre-seudónimo, con el que quiera identificarse, mientras se utilice el mismo.

Gracias.

12. Nombre:

13. Formación:

14. Edad:

15. Nivel educativo en el que participa como docente, ¿cuánto tiempo?

16. Donde enseña:

17. A qué edades de alumnos enseña:

18. ¿Tienes alguna formación en el arte? ¿Si sí, en qué área?

19. ¿Ya ha hecho o haces teatro?

20. ¿Has leído obras teatrales?

21. Te gusta escribir? En caso afirmativo, ¿qué tipo de texto?

22. ¿Cuál es la tu imagen acerca ser un maestro?

ANEXO 2: JOGOS POR ENCONTRO

Primeiro encontro

Lembrar, partindo das sensações, lembrar cheiros, sensações táteis, objetos agradáveis e desagradáveis de tocar, gostos bons, desejados e ruins, sons e lugares da infância.

Segundo encontro

Caminhar, percebendo o esqueleto.

Movimentar-se pelo espaço, percebendo o tamanho do corpo, tamanhos de perna, de braço, de barriga, de um dedo, etc.

Comparar o tamanho do próprio corpo com os corpos das outras.

Terceiro encontro

Movimentos de expandir e encolher.

Pega-pega com explosão.

Jogo da bola.

Criação de um animal, a partir da lembrança de uma bronca; esse animal pode estar pautado no professor ou no aluno.

Quarto encontro

Movimentos nos planos.

Massagem em trios – moldagem de uma estátua.

Quinto encontro

Escutar os sons do ambiente.

Imaginar cenas, partindo de músicas.

Produzir sons corporais.

Sexto encontro

Movimento em dupla, de olhos fechados, com contato das mãos.

Nó corporal.

Associar um professor a um objeto e criar a forma corporal desse objeto.

Sétimo encontro

Exploração de partes do corpo com as lanternas.

Oitavo encontro

Aquecimento: Moldando um objeto e moldando um objeto em grupo.

Jogo das três mudanças.

Nono encontro

Aquecimento: Moldando um objeto e moldando um objeto em grupo.

Jogo do Quem, com “personagens escolares”.

ANEXO 3: MONÓLOGO COMENTADO: “NADA SE VÊ, SÓ SE ESCUTA”

Flávia Bianchini

No palco nada se vê, só se escuta.

Um bebê chora, comemoram seu aniversário, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete... dezenove, vinte, vinte e uma vezes, ele aprende a andar de bicicleta, ele cai, levanta, ele anda, ele vai à escola, ele estuda, estuda, estuda, aprende a ler, aprende escrever, aprende e desaprende um montão de coisas, enfim se forma, um namorado, dois, vestibular, cursinho, noites e noites acordadas, aprovado e diploma.

[Por vários momentos na disciplina de “Educação, Corpo e Arte” buscamos nossas lembranças. Quando escrevi este trecho do monólogo pensei algo que refleti com as aulas. As imagens que construímos de professor está carregada de nossas experiências vividas, está marcada por aquilo que vimos, sentimos, ouvimos, tocamos, cheiramos e algumas vezes provamos o gosto. Aqui a personagem conta rapidamente suas lembranças, tudo aquilo que está marcado na mente e no corpo dela.

Associo muito com o que vi com dois teóricos da psicologia, o primeiro foi Vygotsky que fala do nosso histórico cultural, o segundo foi Saldanha da transpessoal, que diz das impressões que nosso inconsciente grava, até mesmo no nosso corpo, sem nós nos darmos conta disso.]

Acende-se uma lanterna que ilumina o rosto da personagem de baixo para cima.

Primeiro dia de aula, quem me dera se eu fosse aluna, tão fácil carregar apenas uma mochila. Olha, olha a menina da fita vermelha na cabeça se parece comigo, que lindos são seus cabelos. Poxa aquela parece tão sozinha, vem senta aqui perto de mim, ei por que vai tão longe? Para de incomodá-la! Sua mãe não te deu educação? Que bochechas mais gostosas aquele menino tem, e aquele então, tão pequenininho.

[Ao reler minhas anotações de registro da disciplina, percebi que tive uma atenção especial ao primeiro dia de aula. Eram tantas expectativas, educação é algo que vemos o tempo todo no curso de Pedagogia, Arte na escola pra mim foi algo que “ficou devendo”, mas não posso negar que ela está bem presente na minha vida, agora corpo...

Corpo sempre fora um medo para mim, sempre tive medo de me expor e até mesmo de me olhar no espelho.]

As luzes se apagam. Uma primeira luz se acende e ilumina um grande espelho. Uma mão adentra na luz como se quisesse tocar o espelho, mas em nenhum momento consegue.

Eu queria ter conseguido era pronunciar pelo menos uma palavra... Cada um estava em seu mundo, alguns compartilhavam seus mundos, outros estão às sós. Eu vejo o rostinho de cada um e não me encontro neles, estou só no meu mundo.

[Na roda de apresentação que fizemos no primeiro dia de aula queria ter falado tanta coisa, mas não fiz, foi frustrante, assim como acontece com a personagem do monólogo. Neste dia, pensei em quantas coisas legais que minhas colegas tinham feito e esqueci-me das minhas. Aqui os papéis são diferentes, eu não era a professora, eu era aluna que um dia será professora. Acredito que estou construindo minha imagem de professora, mas isso não significa que quando me formar estará completa, vejo por exemplo como a professora que lecionou essa disciplina em vários momentos teve que mudar por aquilo que a classe, como um todo, demandava, a imagem dela também está em construção. Penso aqui no meu primeiro dia de aula como professora, a expectativa e medo que tenho para isso, por isso foi a temática escolhida para meu monólogo.]

A personagem se aproxima do espelho, encostando uma face no espelho, a luz ilumina seu rosto e espelho, mas não é possível vê-la como um todo.

[Esta disciplina em vários contextos serviu como um espelho pra mim. Eu me vi, eu vi as pessoas e eu fui vista. Para mim sempre aconteceu um ver um pouquinho a mais, ver além daquilo que meus olhos estão acostumados a ver.]

Um olhar, apenas um olhar correspondeu ao meu.

A personagem se afasta do espelho e a luz a acompanha, deixando o espelho. Ela se vira de frente para o espelho outra luz acende sobre o espelho.

Talvez, eu me encontre ali.

[O “talvez me encontre ali” tão importante como o se ver no outro, momentos que aconteceram na disciplina quando compartilhamos nossas lembranças, acho que isso

torna mais ameno a sensação de encontrar-se com uma imagem, quando se tem um outro que te dá significados.]

A personagem tenta tocar o espelho novamente, mas como se houvesse uma força que a repelisse ela não alcança o espelho. Então anda para trás, com um braço estendido e o outro segurando este braço. As luzes se apagam. Acendem e a personagem está de frente para o espelho.

[Repelir-se do espelho, acho que cabem bem aqui os conflitos que tivemos na sala, momentos que ideias se chocaram, marcados como, por exemplo, quando uma aluna quis representar algo que foi recebido de outra maneira por um colega, não dá para dizer que ele entendeu errado, ou que ela não quis fazer exatamente aquilo, pois foi aquilo que nossos olhos assistiram, às vezes é assustador se encontrar com o outro. Outro momento que isso me marcou foi quando nós nos reunimos para fazer a peça final, eu que participei da peça “Pescando Memórias” me encontrei com um grupo tão grande, com pessoas com tantas ideias que vi o quanto de choques tivemos ali o tanto que foi difícil organizar aquilo tudo, afinal eu tinha assumido a responsabilidade de dirigir a peça.]

Que decote extravagante, eu preciso me cobrir, cobrir esses seios. Minhas pernas não podem aparecer desse jeito. Meu cabelo, este precisa de um bom corte. Eu preciso de um enfeite, quem sabe um colar.

[Aqui me lembro dos momentos que enquanto andávamos pela sala, quando nós observávamos uns aos outros, nós olhávamos e éramos vistos. Admito que essas atividades eram muito difíceis pra mim, principalmente quando nos tocávamos, percebíamos realmente o corpo do outro; meu medo não era perceber o outro, mas o de me perceberem. Lembro-me bem de quando fizemos os registros da roupa de um professor e eu ter escolhido uma professora por causa da cor que ela usava que pra mim tinha se tornado elegante, uma cor que ganhou o significado de elegante pra mim. Lembro da atividade em que fizemos um jogo em duplas, no qual nós mudávamos pequenas partes de nossa vestimenta, acessório, cabelos e a outra pessoa tinha que nos dizer o que tínhamos mudado, vejo aí a importância dos detalhes e como eles mudam a gente, pois quando nós nos caracterizamos como personagens –aquele que nós nunca seríamos– e eu pensei num herói –nunca me vi como heroína– naquele momento, agi como se fosse.]

As luzes se apagam, acende primeiramente a luz que ilumina o espelho, uma segunda luz ilumina a personagem sentada em uma poltrona, ela que segura uma caneca e um caderno.

Eu preciso fazer o meu planejamento. Um gole de café [ela não bebe, ela fala]. Minha aula precisa ser preparada. Um gole de café. Eu preciso conhecer a escola. Um gole de café. Como serão meus alunos?

[Planejamento, que coisa complicada. Não discutimos na disciplina, mas foi algo que esteve presente em todo momento. Lembro-me dos questionamentos que fizeram: se a aula havia sido planejada para cumprir uma pesquisa, ou se a pesquisa se preenchia com a aula. Além disso, quando nos reuníamos e rapidamente tínhamos que planejar o que iríamos fazer, mais difícil organizar a peça final, como relato acima que fiquei com a direção e organização da peça. Planejar como fazer minhas anotações, planejar como fazer o presente trabalho, que coisa complicada.]

As luzes se apagam, ascende a luz do espelho, a personagem está de frente para ele. As luzes se apagam. A personagem está de frente para a plateia e há uma luz refletindo algum recipiente com água que vai ao encontro da personagem, ela se toca por inteiro de forma a expor suas curvas e partes do corpo, como se exibisse para o público. As luzes se apagam. Acende-se a luz do espelho, ascende uma segunda luz que mostra uma caixa de papelão escrito frágil, a caixa está fechada com uma “fita crepe”. A personagem se aproxima e abre a caixa. As luzes se apagam. Uma única luz ilumina a caixa. A luz se apaga.

[O dia da aula da lanterna, acho que foi uma das atividades que mais me marcou, se me perguntassem o porquê eu responderia simplesmente que foi lindo, as luzes me encantaram. Quando escrevi esse trecho me lembrei fortemente das luzes incidindo com a parte dos corpos que reluziam e podiam ser observados. Aqui a personagem se exhibe para a plateia e para mim, mais uma vez tem a questão do ser olhado por outrem, e nós como professores, assim como a personagem faz, estaremos todos os dias nos exibindo para nosso público.]

A luz se acende iluminando a personagem que está encarando a caixa aberta. Ela se aproxima e o primeiro objeto que ela retira é uma caneca a qual ela lança ao canto do palco para se quebrar. O segundo objeto são gizos coloridos, ela levanta um em uma de

suas mãos e diz sua cor, depois junta as mãos e os solta para que caiam na caixa de volta. O terceiro objeto que ela tira da caixa é uma boneca, ela demonstra alegria e carinho, abraça a boneca, deita no chão, rola e ri o tempo todo, como se fosse uma criança, até se virar sentada de costas para o público; e um sinal toca, ela guarda a boneca na caixa e fecha as abas da caixa, carrega a caixa e corre até sair do palco.

[A caixa simbolizando aquilo que podemos encontrar dentro de nós, como aparece antes a figura do espelho que eu compararia com a classe como um todo – isso inclui meus colegas e a professora – aqui a caixa está representando as nossas memórias, que muitas vezes foram alcançadas por um objeto, objeto que falo pode ser algo concreto material, ou uma fala, um gesto, uma sensação. Associo muito a peça “Pescando Memórias” que como ideia inicial tinha a de pescarem objetos que contribuiriam para as lembranças das duas senhoras.]

A poltrona está virada de costas para a plateia, a personagem está sentada na poltrona de costas para a plateia. No fundo do cenário há o reflexo de uma luz incidindo num recipiente com água, só se vê a poltrona mal iluminada e uma parede com as ondulações.

Foram cinco anos de graduação e outras coisas que não quero contar, eu achei que eu sairia sabendo de tudo, achei que sairia minimamente sabendo dar aula, mas eu não aprendi. Estou frustrada, era o meu primeiro dia de aula, eu ensaiei na frente do espelho, pensei que seria belo, mas doeu. Eu não quero voltar lá amanhã. Os alunos precisam de mim.

Tudo fica escuro e as cortinas caem.

[Tudo escuro me parece o fim, mas na verdade é só mais um episódio. “Educação, Corpo e Arte” foi mais um episódio, na qual se insere a cena da reflexão. Quanto a minha imagem de professora, ainda não tenho respostas, só sei que uma imagem de professor ficou.]

ANEXO 4: POEMA AVALIAÇÃO

Inés Terra

É transformação
alguma coisa desconhecida
na palma da minha mão
diz, não sei ler
ensinamos sem querer
se esvaziar,
a curiosidade é como uma dança
tudo a favor
os esquecidos
que não se iludam.
Os amantes da busca
Quero que assim renovem a pele,
as pessoas que por aqui passarem.
Inés Terra, 22-11-2012.

ANEXO 5: CENA APRESENTADA PARA OS ALUNOS DA UNICAMP

Uma senhora no meio do palco, ao seu lado uma pequena lamparina acesa com uma vela. Ela está vestida com um vestido branco, comprido, com pedaços de pano presos em várias partes do corpo. Ao seu lado, uma cesta.

Senta no chão e começa a esticar um pedaço de tecido, enquanto fala:

- Não lembro bem da cara da minha primeira professora, me lembro da Tia Pina, que foi minha professora por dois anos, acho que na primeira e na terceira série. Tenho uma foto da Tia Pina, e talvez seja este o motivo de me lembrar dela mais do que das outras. Todas eram chamadas de tia. Me lembro da tia Anemarie, professora de inglês ou francês, uma senhora gordinha e amorosa.

Estudei em uma casa, minha escola ficava em casas feitas para morar, o que nos dava a sensação de estarmos mais acolhidos que muitos outros. Nesta primeira casa da qual me lembro, havia uma piscina, desejada, mas para a qual só podíamos olhar. Tinha várias escadas, do lado de dentro e de fora, e debaixo de uma delas era meu esconderijo, meu e de minhas amigas. Era o esconderijo de toda a escola ou de boa parte dela, mas por muito tempo esse espaço possibilitava o prazer de fazer algo proibido e de ter um lugar que era nosso, sem que nenhum professor dissesse o que deveria ocorrer lá.

Enquanto fala retira outro pedaço de pano e costura um pedaço no outro.

A bronca da qual mais me lembro aconteceu quando eu estava na sétima série, ensaiando para o desfile de sete de setembro. Detestava o professor de educação física, assim como suas aulas, e conversava ou dava risada no momento que deveríamos estar quietos para começar a marchar. Ele me deu uma bronca e, como eu ri ou respondi, me pegou nos ombros e me levou para a diretoria, como se eu fosse um saco de batatas. Certamente me assustei, mas estava acostumada com broncas, as do meu pai me davam muito mais medo, e mesmo para ele aprendi a responder. Respondo. Grito, levanto e brigo, se necessário. Aprendi, com o tempo, que gosto mais de conviver com pessoas que não gritam, que são carinhosas, que apontam erros com cuidado, dando o conforto necessário para que o outro possa se entristecer pela frustração da não conquista. Demorei muitos anos como professora para poder mostrar minha fragilidade aos meus alunos e, assim, deixar que eles mostrassem as suas.

Levanta-se e faz formas corporais para alguns professores, diz o nome de cada um, conforme faz a forma.

Tia Celeste – uma fera descabelada, com unhas compridas

Tia Margot – uma cachoeira envolvente

Regina – um livro

Ana – um papel sendo rasgado

No final da oitava série, escrevi uma redação que falava sobre essa fase pela qual passávamos. A professora havia pedido para todos, e sabíamos que uma delas seria escolhida para ser lida na formatura. A minha não foi escolhida, ficou em segundo lugar, mas a diretora, no meio da cerimônia, leu também a minha. Era uma forma extremamente autoritária de fazer valer sua opinião, mas eu adorei. Tenho a sensação de que não me faltaram elogios em toda minha vida escolar. Boa aluna, cuidadosa, fazia lições, família presente, bem cuidada e risonha. Mais difícil foi receber elogios de alunos, mas estes vieram nos muitos bilhetes e cartões, nas flores ou nos pequenos presentes e, principalmente, nas conversas, nos momentos em que um aluno vem me explicar algo importante, algo que é seu e que quer compartilhar. Esta aproximação, esta confiança demonstrada nos finais de aula, nos corredores, no esconderijo, me faz lembrar aquele primeiro esconderijo de criança, onde podemos compartilhar algo que não está definido pelos muros e pelas regras escolares. Que bom!

Caminha, aproximando-se da plateia que está em círculo ao seu redor e vai deixando um pedaço de lã na mão de cada um, de um mesmo rolo, que também está preso à costura feita anteriormente.

Minha maior alegria, acho que desde que era aluna, mas com certeza em todo meu caminho de professora, é ver a transformação acontecer. A mesma empolgação sentida no momento em que descubro algo novo, crio um conhecimento que eu não tinha na minha vida, é a que sinto, quando percebo este processo acontecer no outro, no aluno, na aluna que está ao meu lado. Sinto uma felicidade enorme, quando vejo pessoas que descobrem sua pele, seu olhar, seus gestos como possibilidade. A alegria contagiante de criarmos juntos uma peça, uma cena, um pensamento me faz continuar envolvida nesta opção de educar.

Espero vocês, como colegas, como parceiros para novas possibilidades de troca.

ANEXO 6: CENA-CARTA ENTREGUE PARA OS PROFESSORES DA FAACG

FORMAS

A cena se passa em um teatro circular, porém as cadeiras da plateia estão parcialmente isoladas, de tal forma que o teatro ganha um formato quadrado. Assim que a plateia entra, vê o palco sem nitidez: falta luz e existe uma camada de névoa ou um tecido fino que impede que se veja bem o que acontece por lá.

Entra um personagem que anda em várias direções e fala com muita clareza, articulando bem a voz, em tom professoral:

- Sentem-se, por favor! Está tudo bem, tudo sob controle, cada qual onde deveria estar. Por favor, não incomodem os atores, e não é permitido qualquer contato direto com nenhum deles. Se possível, evitem rir em demasia, e o choro só será permitido, desde que livre de arrebatamentos dramáticos.

No palco se veem duas pessoas sentadas no canto, em uma grande poltrona, macia e enorme, que quase engole ambas. Elas se mostram um pouco entediadas, porém conversam o tempo todo uma com a outra, animam-se com a conversa, mas em alguns momentos olham para o centro do palco com expressão de interesse forçado.

No meio do palco acontece uma reunião. Um grupo de pessoas está sentado em cadeiras de madeira, com o espaldar reto e alto, o que obriga que todos fiquem com certa rigidez corporal. Todos estão vestidos da mesma forma: botas altas e pretas, calça jeans por dentro das botas e um jaleco xadrez por cima de uma camiseta branca.

Ninguém fala muito, é uma reunião quase silenciosa. Ao som de uma sineta, as pessoas levantam de onde estão e trocam de lugar com alguém. No momento da troca, elas se olham com educação.

Este fato se repete algumas vezes, e a cada troca este olhar se aproxima, passam a se tocar, a dar-se as mãos, a dar um abraço. Quando sentam nas cadeiras trocadas, ganham um pouco mais de flexibilidade; conforme os corpos se aproximam, as posições, ao se sentarem, ganham novas formas. Saindo da rigidez inicial, vemos pernas cruzadas, braços levantados, um de cócoras.

O som da sineta começa e altera-se para um som mais suave, menos estridente. Uma das personagens que estava nas cadeiras começa a andar em volta do palco e a puxar os panos que impediam a visibilidade da plateia. Enquanto puxa, diz:

- O fato é que não fui consultada. Não que costume ser, mas gostaria de ser, já que, nos momentos de crise, no corpo a corpo, sou eu que vou. Gostaria muito de ser consultada, de poder dizer qual é a melhor maneira de sentar, em qual cadeira, com

quem trocar, a quem obedecer. Também gostaria que existissem menos diferenças, menos conflitos, menos reclamações. Mas já sabemos que a mesmice pode gerar uma apatia ainda mais sufocante. Acho que podemos falar, acho que podemos trocar, encontrar caminhos coletivos, mesmo que cada um reme do seu jeito, no seu ritmo, no seu estilo.

Enquanto ela fala, caminha por entre as cadeiras, e as pessoas vão se levantando e fazendo modificações na sua forma de estar. Uns transformam as cadeiras em pequenos sofás, outros retiram almofadas de seus assentos, tornando-as macias, outros deitam no chão.

A personagem continua a andar de forma animada, tocando nos colegas, animando-os com seu discurso, que vai aos poucos se tornando um canto coletivo.

Neste momento entra em cena o primeiro personagem e se volta para a plateia, que havia também, juntamente com os atores, se esparramado, fazendo com que o formato quadrado se perdesse para surgir uma forma arredondada, uma grande roda.

- O espetáculo acabou. Por favor, saiam e recolorem suas cadeiras no local indicado. Repete esta ordem diversas vezes. Mantém-se rígido, olhando para a plateia, até que todos deixem o teatro. Ao seu lado, os personagens vão aos poucos parando de dançar e também olham para a plateia, com tristeza pelo fim.

Escrevi esta cena, um tanto pesarosa, embora eu goste mesmo de finais felizes.

Ao pensar no processo que passamos nestes dez encontros de formação, fico com um sentimento pulsante de que acabou no momento em que precisa continuar. Não sei se precisa da minha presença para continuar, mas precisa continuar como processo de conhecimento deste grupo para consigo mesmo.

Escrevo esta cena-carta para agradecer a cada um de vocês, Adriana, Ana Maria, Daniela, Edison, Elaine, Fer, Fran, Julia, Juliana, Karina, Marcelo, Marcia, Maria, Mauricio, Michele, Rodrigo, Tamires e Barbosa, por terem tido a disponibilidade de participar deste trabalho, desta pesquisa.

Embora a minha presença tenha sido imposta e digo *imposta*, pois o grupo não foi consultado sobre a pertinência de minha vinda, a generosidade em compartilhar lembranças e em refletir sobre a docência foi uma escolha.

Acho que conseguimos, no decorrer destes meses, nos aproximar mais, conhecer melhor cada um o seu próprio corpo e os corpos dos colegas. Foi possível descobrir diferentes maneiras de expressão deste grupo do qual cada um faz parte.

Vejo que foi possível pensar sobre nossas escolhas docentes, pensar sobre que professor queremos ser e rever como os professores que tivemos ou os colegas que encontramos moldaram nossa forma de agir atual, que está em permanente transformação. Esta proposta de formação acredita que este processo de dar-se conta de nossas escolhas, tornando mais clara nossas influências, é um passo importante para fazermos escolhas que se aproximem mais daquilo que desejamos.

Foi muito bom compartilhar as cenas da professora que caminhava junto até a escola, das broncas; do grito da professora que humilha a aluna, exibindo seu caderno “errado”; do elogio recebido com o concurso ganho ou pelo aluno que pode vislumbrar um novo caminho para sua vida, com seus desenhos elogiados; do professor cantando Tetê Espíndola; dos objetos em reunião; dos figurinos criados com tão pouco; do professor carregando um piano; da cena iluminada por lanternas que deveriam ser coloridas para mostrar melhor o quanto somos transpassados por muitas influências, eventos, acontecimentos, mas, apesar do desejo de mais calma, o que não se deseja é o marasmo, o desinteresse, a apatia. E todas mais que não cabem nesta carta.

Ao reler todos os meus relatos dos encontros, me deparo com muitos questionamentos e com a importância de trabalharmos com a expressão pelo corpo, com a percepção do muito que podemos descobrir e criar corporalmente.

Termino esta carta com a certeza de que a última cena feita pelo grupo deixou a sensação de que novas conversas precisam acontecer, de que muito ainda temos a explorar, para que nos seja possível estar todos no mesmo rio, seguindo juntos em uma mesma direção, mas preservando a contribuição de cada um, a singularidade de cada um.

Obrigada pelas lembranças, pelos jogos, pelas cenas e pelas reflexões. Que possamos nos encontrar em outros momentos, de pés descalços e abertos para novas trocas.

Lelê Ancona



ANEXO 7: COMPROVANTES

