

REFLEXÕES³ (AO CUBO): COMPREENDENDO A MÁGICA DO TEATRO NA SALA DE AULA

REFLECTIONS CUBED: UNDERSTANDING THE MAGIC OF THE THEATER IN THE CLASSROOM

Guilherme Augusto Diniz¹

Resumo

O presente relatório intenta examinar, crítica e fundamentadamente, as observações efetuadas em uma unidade escolar, como Estágio Supervisionado. Ademais, objetiva-se analisar a aula de teatro em sua prática diária, em meio a um ambiente formal e em uma dada rotina de trabalho, para detectar, por meio de uma metodologia qualitativa, potencialidades didáticas e pedagógicas visualizadas, erigir críticas educacionais e reconhecer dificuldades institucionais vivenciadas pelo Teatro-Educação. As principais conclusões indicam que a relação entre o ensino de arte no interior de uma instituição, que possui valores, códigos socioculturais e um ethos particular, provoca tensões na estrutura material e imaterial construída. Mas ao mesmo tempo, os condicionamentos institucionais afetam a qualidade e a metodologia das aulas. Por fim, estuda-se também a figura do estagiário em artes, bem como o significado de sua presença na sala de aula.

Palavras-Chave: Teatro-Educação; Estágio; Pedagogia.

Abstract

The presente report attempts to examine, in a critical e theoretical way, the observations made in a Educational Institution, as part of a supervised internship. Moreover, it aims at analyzing the everyday practice of the Theater class, in a formal ambient and in a work routine in order to detect, through a qualitative approach, didactic and pedagogical potencialities of the Theater-Education, build up educational reviews and recognize the institutional difficulties faced by the Theater-Education. The main findings indicate that the relationship between art education within an institution, that has values, socio-cultural codes and a particular ethos, causes tensions in the material and immaterial structure built. But at the same time the institutional conditionings affect the quality and the methodology of the classes. Finally, we study the figure of the trainee in the art field, as well as the meaning of his presence in the classroom.

Keywords: Theater Education, Intership, Pedagogy.

ISSN: 1808.3129

¹ ga71362@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado projeta-se como vivência capital para a formação docente, uma vez que em suas articulações pedagógicas entrelaçam-se atividades e reflexões educacionais cujo objetivo é não só criar aproximações entre o estudante e a escola, mas também aprimorar o exercício da observação crítica, no qual a prática e a teoria encontram-se indissociáveis, em um processo de aprendizagem que se estrutura, principalmente, sobre relações e convívios responsáveis. Para Borssoi (2008), o ambiente escolar é encarado como locus de pesquisa e investigação. Assim sendo, o estágio constitui-se como experiência de imersão em um contexto intrincado, através do qual o docente em formação estabelece análises que podem nutri-lo de ferramentas didáticas fundamentais para sua futura práxis educadora.

O presente relatório intenta examinar, crítica e fundamentadamente, as observações efetuadas por mim em uma unidade escolar, cujo princípio filosófico e pedagógico é a logosofia. Ademais, objetiva-se analisar a aula de teatro em sua prática diária, em meio a um ambiente formal e em uma dada rotina de trabalho, para detectar potencialidades didáticas e pedagógicas visualizadas, erigir críticas educacionais e reconhecer dificuldades institucionais vivenciadas pelo Teatro-Educação. Este artigo, fruto de um estágio e de uma pesquisa de campo intenta trazer à lume as principais problemáticas que se encarnam na condução de aula de teatro, bem como possibilidades de resolução dos desafios encarados. A escola observada abriga a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, assim como dispõe de adequada infraestrutura para o desenvolvimento de sua incumbência educacional, contando com quadras variadas, vasto pátio de convivência, jardim e ornamentações arbóreas por todo o complexo, receptiva e substancial biblioteca – a seção referente à literatura teatral possui um variado material dramático, nacional e internacional – e dependências bem cuidadas, coloridas e confortáveis para todos os atores escolares.

O contato com a coordenação pedagógica da Instituição Escolar em questão deu-se primeiramente por meio de emails. Antes de agenciarmos uma entrevista com a diretoria pedagógica, foi-me solicitado responder um questionário avaliativo sobre a carreira docente, perspectivas pessoais e profissionais de vida, bem como minha formação acadêmico-artística. Claro estava que a própria seleção de perguntas procurava qualificar, de alguma forma, seu interlocutor, assim como continha indagações de cunho filosófico, que se alinhavam direta ou indiretamente às concepções ideológicas da Instituição em questão, isto é: a Logosofia¹. A entrevista posterior mostrou-se, a meu ver, parcamente consistente, pois não aprofundou diálogos nem interações mais frutíferas, visto que as mesmas perguntas do formulário virtual foram refeitas presencialmente.

Foi-me constatável, a partir daquele instante, que o ingresso ao colégio deter-se-ia em certas barreiras, tanto físicas quanto simbólicas, e que o acesso definitivo ao ambiente escolar em questão teria de lidar com determinados códigos restritivos. A identificação biométrica, os cartões magnéticos pessoais e intransferíveis, os mui-

1 A Logosofia é, sumariamente, uma doutrina filosófica que compreende o ser humano em sua tridimensão: física, psíquica e espiritual. A conjugação harmoniosa desses três sistemas culminaria em um processo de evolução e superação humana, bem como o descobrimento das leis universais e o autoconhecimento consciente para o usufruto pleno das potencialidades humanas, afastando de si pensamentos viciosos e sugestivos. Seu idealizador foi o pensador argentino Carlos Bernardo González Pecotche (1901 – 1963).

tos interfonos que conectam os vários setores da escola, bem como as monitorações remotas, por meio de câmeras, instauram uma disposição tal que exerce dinâmicas de poder sobre seus indivíduos, e os conformam à sua lógica cotidiana. Souza e Menezes (2010), em uma exegese crítica da obra foucaultiana Vigiar e Punir consideram que:

Para Foucault (2005), a punição e a vigilância são mecanismos de poder utilizados para docilizar e adestrar as pessoas para que essas se adéquem às normas estabelecidas nas instituições. A vigilância é uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (MENEZES; SOUZA; 2010, p. 7)

Refletindo sobre o modo pelo qual a organização do cotidiano observado agiu sobre mim e, possivelmente, sobre os alunos, verifico que o poder disciplinar, como pensado por Foucault, opera de maneira relacional e continuada mecanismos de controle e cerceamento nos espaços e nos corpos, construindo assim influências ideológicas sobre os sujeitos. É imaginável que, para muitos pais e responsáveis, um ambiente escolar preenchido por dispositivos eletrônicos cuja justificativa é assegurar a manutenção da segurança, oferecerá a seus filhos uma experiência estudantil pacífica e menos propícia a eventualidades hostis. Melgaço envereda sua perspectiva para o anverso deste fato, alegando que:

A segurança é sempre o discurso por detrás das câmeras. Muitas vezes, porém, estas têm outras funções para além daquelas relacionadas exclusivamente à redução dos medos. Pode ser questionado, por exemplo, se a tendência recente de utilização de câmeras em escolas brasileiras teria apenas o objetivo de trazer mais segurança aos seus usuários ou se elas não estariam também sendo utilizadas como instrumentos de disciplinarização dos corpos e controle generalizado dos comportamentos. (MELGAÇO, 2012, p.200)

Ainda que o escopo desse relatório não seja demorar-se em um longo debate acerca desta complexa problemática, não poderíamos ignorar a presença destes elementos na composição do edifício desta instituição. Estruturação física esta que disseminou-se em minha entrevista pessoal pela admissão como estagiário, na qual a observação do meu corpo, a acomodação a certos códigos internos objetivou de alguma maneira provocar um efeito disciplinador em minha postura. Questiono também se a definição de um espaço escolar hermético, fechado em si e aparentemente distante das tensões externas contribui para o trânsito fértil de valores, pessoas, sensações e/ou percepções que poderiam se somar à potente situação de ensino-aprendizagem. Apesar disso, depois de longo e frustrante período de espera, fui permitido a participar do cotidiano da escola, como estagiário.

As observações abarcaram especialmente a prática docente em Teatro. Por motivos ético-acadêmicos, os nomes de professores, funcionários e alunos serão resguardados e não revelados. As séries acompanhadas por mim são: o Infantil 5; um 1º

ano e 5º ano do Ensino Fundamental. Foram observadas 36 horas/aulas.

Compreendo que as dificuldades em conseguir definitivamente o estágio, fazem parte do percurso de amadurecimento e contato direto com as relações interpessoais no âmbito externo à Academia. São vivências que constituem o amplo espectro da aprendizagem não só universitária, mas humana.

QUEBRA-CABEÇAS

Os chamados puzzles – em português, quebra-cabeça ou enigma – são problemas/questões que se apresentam à nossa inteligência de maneira desafiadora. Estes jogos de lógica e estratégia estimulam nossas capacidades de resolução de problemas, assim como nossa inventividade perante enigmas desestabilizadores. O célebre cubo mágico – criado pelo professor húngaro Erno Rubik – afigura-se como jogo lógico, por excelência, combinando caos e ordem, simplicidade e complexidade, estabilidade e dinamismo cuja resolução solicita ao jogador atenção, argúcia e paciência para solucionar as cores embaralhadas do cubo. Entretanto, imiscuída nestas elaborações matemáticas, encontra-se a ludicidade e o prazer do jogo, a inextricável satisfação presente no ato de jogar, mesclando inteligência e sensibilidade, sem dicotomias. É dessa forma que se expressam para mim, as observações feitas nesta escola, sobretudo pelo fato de que na tentativa incessante de formatar e separar as cores do cubo, organizar e anular através de fórmulas prontas o caos jorrante da vida, a pedagogia logosófica, exprimida nas aulas de teatro observadas esquece-se de que, assim como no cubo mágico, o jogo da vida não começa quando as seis faces do cubo estão já separadas e unificadas, ao contrário, ele se inicia quando o embaralhamento é profuso, requisitando aí envolvimento integral para decifrá-lo. Em Pedagogia e Didática, bem como na solução do cubo mágico, não há fórmulas prontas e/ou estratégias absolutas, nem tampouco métodos únicos, mas pluralidade de procedimentos que devem se adequar a cada contexto educacional, ou, neste caso, a cada complexidade singular do cubo.

A Pedagogia Logosófica infunde-se das concepções filosóficas de seu idealizador. O atual projeto político do colégio tem vigência de 4 anos (2016-2019), respaldado pelo art. 12 da lei 9394/96 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases) – que torna obrigatório o planejamento e o acesso à proposta pedagógica da instituição escolar (BRASIL). Segundo sua proposta político-pedagógica a base do trabalho educacional gira em torno de conceitos como Deus, a Liberdade, a Vida, as Leis Universais, o Bem e a Virtude, conferindo ao professor o papel “principalíssimo” no processo de ensino-aprendizagem. Já conforme Libâneo: “O trabalho docente nunca é unidirecional” (1994, p. 250). Na mesma senda de pluralizar os discursos, Haydt (1995) afirma que a atitude dialógica no contexto escolar é imprescindível para fortalecer interações entre professores e alunos, aproveitando das histórias e das experiências destes para a construção do conhecimento, ao passo que relativiza concepções tradicionais e verticais na relação didática vivida por educadores e educandos. A proposta pedagógica logosófica ainda distingue explicitamente dois grupos de alunos: aqueles com “melhores condições de aprendizagem e conduta” e aqueles com

“dificuldades de aprendizagem”, provocando com isso categorizações criticáveis quanto aos seus estudantes. Ao primeiro grupo são ofertadas bonificações, premiações e distinções que, a meu ver, sedimentam desigualdades sem problematizá-las. Indagamos o fato de que tais recursos didáticos podem promover competitividades e individualismos prejudiciais ao caráter coletivo da escola, reproduzindo ideologias hegemônicas e excludentes. Para divertir-se com o cubo mágico é forçoso misturar abundantemente suas cores, ao contrário de polarizá-las, pois é partir de sua diversidade cromática que se principia o jogo. Avalio que estas divisões diretas entre alunos perdem de vista a complexidade e a policromia de suas capacidades.

Dentre os recursos pedagógicos instituídos pela Pedagogia Logosófica postulam-se: a interpenetração, cuja metodologia consiste em abordar os diversos conteúdos curriculares sob a ótica Logosófica; as imagens analógicas, em que a utilização de metáforas e analogias visuais fixam-se como facilitadores no entendimento de conteúdos ou explicações dos professores; a orientação profissional, método este que assiste o aluno em suas dúvidas e inquietações acerca do futuro campo profissional pretendido por ele; e a redenção de si mesmo, através da qual os alunos são convidados a reparar algum erro cometido com um bem maior. Há nitidamente uma preocupação ético-cívica em todo o escopo educacional da Instituição Escolar, e o entendimento de que as facetas humanas são muitas, desembocando, dessa forma, em uma educação que em sua abrangência abarca não só as disciplinas em si, mas a formação humana. Entretanto, sob quais moldes estes objetivos se alicerçam?

A formação continuada de seu quadro docente é uma das preocupações constantes do Projeto Político Pedagógico da escola observada. A escola propicia aos seus educadores cursos, oficinas e seminários de formação filosófica na doutrina comungada pela instituição, ao lado de cartilhas, literatura especializada e materiais bibliográficos que se aprofundem nos princípios da Logosofia, para que o alinhamento ideológico do professor aproxime-se mais daquilo que se acredita ou defende-se na escola. Neste momento, indagamos os objetivos e metodologias desta formação filosófico-pedagógica, visto que unidade de pensamento não pode significar homogeneidade de discursos, estreiteza das ideias e uniformização do pensamento individual e livre. O docente condutor da turma disse-me que é desejável que o professor comungue daquilo que a escola acredita, pois um enfrentamento frontal às concepções institucionais dificultaria a preservação da proposta pedagógica daquelas. Defendo também que a formação continuada dos professores torna-se reduzida se não alargar a própria área de atuação do profissional, e não somente estudos logosóficos.

A partir deste panorama pedagógico, cabe-nos buscar uma interface sociopolítica com o ensino de teatro na Educação Básica. Ribeiro (2004) assinala que o papel das aulas de teatro reside na especificidade artística do campo, por meio da qual os alunos são inseridos em um ambiente propício à criação e experimentação estética. Desta feita, o teatro passa a ser entendido não somente como representação, mas como experiência coletiva e sensível, envolvendo a integralidade do ser biopsicossocial. O Teatro-Educação conjuga a pedagogia e a teatralidade, em uma postura didática consciente que desenvolve com os alunos a espontaneidade criativa, a capacidade de construir símbolos dramáticos e o incentivo à fruição e reflexão artística. Japiassu (2007) alarga os horizontes do teatro, no âmbito da escolarização, afirman-

do que a teatralidade e o impulso dramático humano não se limitam somente às formas espetaculares e artísticas já tradicionais e reconhecidas, no sentido estrito, mas espraiam-se para as nossas relações cotidianas, nossos papéis e comportamentos sociais. O ensino de teatro deve se atentar para com a teatralidade extracotidiana e cotidiana também, promovendo a interligação viva entre arte e sociedade e colocando ambas em perspectiva crítica. O teatro contemporâneo, em sua multiplicidade e hibridez formal, desloca percepções e questiona cânones arraigados na constituição histórica da arte teatral, pondo em crise as estabilidades, normatividades e univocidades epistemológicas. O Teatro-Educação, que dialoga com estes movimentos estéticos, tem o potencial de problematizar padrões sociais, construir alternativas reflexivas e intensificar o prazer corporal.

A organização curricular do Teatro-Educação na proposta pedagógica desta instituição escolar, é desenvolvida nos seguintes anos: Infantil 5; 1º ao 5º e 8º ano do Ensino Fundamental; e 1º ano do Ensino Médio, cada curso contando com uma aula de teatro por semana. O entendimento do Teatro-Educação, na conjuntura logosófica, delinea-se assaz diversificado. Além de reconhecer o teatro como expressão artística inerente às culturas, a proposta pedagógica, em questão, encara o teatro como conhecimento humano que se traduz esteticamente através das manifestações cênicas e da pesquisa teatral. Há a valorização das práticas lúdicas improvisacionais, dos jogos dramáticos, do estudo teórico-prático da diversidade histórico-social da produção cênica, da cooperação prazerosa entre os alunos, nas suas dinâmicas corporais em ritmos e espaços distintos, da criação teatral estudantil e da interdisciplinariedade na formulação das atividades e procedimentos didáticos. Percebemos, neste momento, uma grande diferença entre a formalidade do projeto pedagógico e sua materialidade em sala de aula, como se ambos estivessem divorciados ou não tivessem correlação estreita.

CUBÍCULOS

As aulas de teatro são ministradas em um espaço multiuso da escola, chamado de Salão dos Atos. Este ambiente abriga um palco à italiana, cadeiras e um palanque pequeno ao fundo. Ademais, mostra-se adequado para as aulas de teatro e para a apreensão simbólica de certos códigos teatrais devido à sua disposição espacial.

Faz-se necessário dizer que, como estagiário, fui amistosamente recebido por todas as turmas acompanhadas por mim. Os olhares curiosos dos estudantes, perguntavam qual o sentido e função da minha presença ali. Entretanto, o caráter amigável de minha recepção foi incapaz de abafar certas manifestações adversas principalmente a respeito da diversidade (ou da falta dela) étnica nas relações sociais. O espanto, a surpresa e a malícia embutidos na visualização dos meus fortes traços negroídes – lábios, pele escura e, sobretudo, cabelo alto e crespo - são marcas visíveis de certas conformações ideológicas que fazem parte da rotina daquelas crianças. Notei que a devastadora maioria dos alunos do colégio é caucasiana, ao passo que grande parte dos serviços e funcionários da escola, excetuando os professores, é negra. Trindade (1994) discorre sobre como as estruturas racistas transfundem-se

no contexto educacional, reiterando termos pejorativos e práticas excludentes, enfraquecendo as diversidades através da padronização dos alunos.

Ferraz e Fusari (1993) afirmam que a cotidianidade e as relações que as crianças estabelecem com seus meios constroem conceitos socioculturais pelos quais as crianças experimentam o mundo em um processo que as contempla como sujeitos ativos e propositivos.

Pergunto-me se as cores do cubo mágico, neste caso, já estão misturadas ou ao contrário separadas uniformemente.

É um recurso didático desta escola dividir as turmas em duas metades (ou dois grandes grupos semelhantes numericamente), em determinadas disciplinas apenas, de modo que as duas partes assistam às aulas não simultaneamente, favorecendo teoricamente a particularização da postura do professor que atenderia a cada aluno com mais facilidade. O 5º ano desenvolve atualmente um trabalho prático sobre o Teatro de Sombras e de maneira interdisciplinar produzem textos teatrais para a futura encenação destes, a partir da estética do teatro de formas animadas.

De acordo com Nascimento (2012) a exploração diametral do teatro de sombras perpassa a investigação e a percepção sensível das potencialidades estéticas do que são as sombras, a escuridão e a luz. Olhar para elas de um modo não habitual é o catalisador fundamental para o aprofundamento criativo desta expressão cênica. Contudo, o que presenciamos, observando a prática do professor orientador foi o contrário, pois a padronização restritiva na confecção dos bonecos criados pelos alunos, expressada na determinação rígida do tamanho e da forma de todos os bonecos, que não podem ser "muito grandes nem muito pequenos" ou não podem ter "corpos estranhos", indica que modelos tradicionais e unívocos de concepção artística faz parte da formação docente da professora. Separados em pequenos grupos, os alunos participam de todo o processo de construção do material cênico, isto é, dos bonecos. Alguns alunos expõem suas supostas incapacidades para o desenho dos bonecos, outros ainda alegam não saber desenhar corretamente. Tudo isso indicia que eles estão apegados de alguma forma a certos reducionismos na esfera artística, como "desenhar bem" ou "desenhar mal", atitudes estas que são reforçadas pela postura do docente. Ao invés de desafiar os seus alunos a investigar maneiras outras de criação, a professora concede fórmulas e soluções prontas para os desafios teatrais das crianças. Não percebemos, nas aulas desta turma, um trabalho detalhado sobre conteúdos e princípios específicos desta linguagem teatral, tais como: relação ator-boneco; partitura de gestos e ações e respiração do boneco, como exemplificado por Beltrame (2009).

Ferraz e Fusari (1993) situam os supracitados recursos na chamada "Pedagogia Tradicional" do ensino de arte. Tal pedagogia centra-se na cópia a modelos e representações convencionais, nas noções de proporção e rigidez geométrica, além do forte teor ilustrativo nas composições visuais. O desenvolvimento do senso moral através da repetição formal e do trabalho manual, como mencionado pelas autoras, associa-se intimamente ao conteúdo moralista dos textos didáticos produzidos pelos alunos, reiterando a "transmissão de conteúdos reprodutivistas", como nos esclarece Ferraz e Fusari.

Em algumas aulas, seus alunos do 5º ano, demonstram desinteresse pelas aulas e por vezes chegam atrasados, dispersam suas atenções facilmente, respondem distantemente às propostas da professora. No entanto, observei o quão inventivos eles são – em ambas as turmas – para fantasiarem entre si situações ficcionais que envolvem a criação de lugares, situações e pessoas (O quê, como, onde) com o intuito de preencherem seu tempo enquanto a aula de Teatro não termina. Eles vivem dragões, magos, bruxas, cavaleiros que se relacionam em contextos fantásticos de toda sorte, os quais em sua feitura contêm elementos teatrais por excelência, que poderiam ser incorporados às aulas, ao mesmo tempo em que abarcam a experiência e expressões dos próprios alunos. Há um aluno do 5º ano que repetidas vezes executa alguns truques de mágica para seus colegas, ao reuni-los em algum espaço do auditório. Tanto o atuante, neste caso o mágico, quanto sua plateia, reconhecem e sustentam a teatralidade do evento, preservando a disposição do público, o encantamento mágico com o número realizado e a curiosidade por seus segredos internos. É impossível descartar o contato vivo com o teatro, no seu senso mais amplo, que estes jovens possuem e de como eles se apropriaram de convenções cênicas que estruturam aquela relação que se mantém enquanto a mágica é feita.

Ainda nessa turma, alguns alunos organizam entre si o jogo “Sapinho/Sapão”, jogo este que é utilizado largamente com os alunos dos primeiros anos e que, neste momento, é resgatado por esses alunos mais velhos. O que torna o fato mais instigante é que, em outro estágio da vida, modificando seu círculo de relações, estes alunos do 5º ano redefinem o jogo, suas regras e dinâmicas, adicionando seus próprios trejeitos, seus jargões e brincadeiras próprias e alterando a forma do jogo para que este caiba com mais rendimento em suas novas percepções e desejos. Então o jogo torna-se um pouco mais rápido, algo brusco e com novas possibilidades que nos primeiros anos, obviamente não possuem. Essa capacidade de ressignificação do que é visto em sala de aula mostra-se evidente ao observar essa incidência.

No início do mês de Junho, as turmas do 5º ano iniciam o processo de ensaio, manejando os bonecos que agora já encontram-se finalizados. Cada grupo possui relativamente 5 minutos para ensaiar sua cena, utilizando para isso o retroprojetor e a tela de maneira a imprimirem nela as sombras de seus bonecos. A professora oferece alguns direcionamentos mais ou menos assertivos, mais solutivos do que provocativos. Os alunos ora atritam-se, ora se harmonizam, mas se envolvem com os dilemas artísticos, com as escolhas e decisões que orientaram suas cenas para tal ou qual característica. E este momento de relações criativas constitui um ambiente de inegável aprendizado, pois além de reconhecer a relevância da autonomia dos alunos para lidar com suas próprias problemáticas, permite que tanto o processo quando o trabalho final apresente as qualidades de seus criadores. É nos momentos de escolha e debate que eles têm a oportunidade de articular pontos de vista discrepantes, mediar conflitos, aproximar-se das ideias do outro e praticar o exercício da alteridade.

Com as turmas do Infantil 5 e do 1º ano do Fundamental, o professor de teatro utiliza-se de brincadeiras e de jogos dramáticos. As dramatizações no ensino são estímulos frutíferos no aguçamento da imaginação cênica e do faz-de-conta, como sua mobilização psicofísica como um todo que experimenta ludicamente descobertas e capacidades criativas. O jogo é espaço de socialização, autoexpressão e de espontaneidade direcionada didaticamente pelo professor. Entretanto, os mesmos

jogos utilizados com os alunos do Infantil são utilizados com o 1º ano, inclusive com as duas metades dessas turmas, de maneira repetida e automática, sem considerar especificidades. Soares (2010) afirma que a postura do professor-jogador ou professor artista percebe o aluno em sua singularidade, com cumplicidade e dinamismo. A utilização indiscriminada e repetida dos mesmos jogos com ambas as turmas não favorece a captação de detalhes idiossincráticos dos alunos, assim como seus tempos particulares, questões e corpos ímpares. Ademais, pareceu-me que a dimensão artístico-teatral do professor observado estava distante da condução das aulas, ao menos nas aulas observadas ele nunca jogava com os alunos e permitia pouco ao seu corpo expressar-se teatralmente ao lado de seus educandos. Mas aqui saliento a relatividade de minha análise, uma vez que a observação é fragmentada e não desenvolve-se por todas as turmas, impossibilitando, dessa forma, um diagnóstico mais abrangente. O que pude perceber com mais precisão foi que os acontecimentos teatrais externos à escola não são comentados pelo professor. O FIT (Festival Internacional de Teatro) em pleno desenvolvimento e nenhuma menção à sua existência foi feita em sala de aula. Além disso, em conversas informais que tive com o professor de teatro, soube que este não dispõe de tempo para assistir a espetáculos teatrais ou acompanhar intermitentemente as atividades culturais da cidade, estando alheio ao que se passa em matéria de arte em Belo Horizonte e, com isso, estando inviabilizado de realizar qualquer conexão mais profunda e atual com o movimento urbano no qual se insere a escola.

Ao final de todos os jogos - dentre os quais alguns tradicionais como "Céu e Terra", outros inventados como "Sapinho/Sapão", "Caça-Tartarugas" - somente os alunos vencedores são convidados a falar de pé e perante seus colegas sobre o que eles acharam de sua vitória, o que fizeram para ganhar e a quem dedicam seu feito vitorioso. Questiono-me sobre a razão pela qual somente os alunos "vencedores" podem a expor suas percepções sobre o desenvolvimento do jogo, uma vez que a experiência lúdica, em caso, é essencialmente coletiva e horizontal, tendo seus jogadores uma relação de interdependência. Como tal atitude parece entranhar-se na rotina estudantil de todos, não há qualquer crítica ao fato, naturalizando-o e o inculcando de alguma forma nos referenciais sociais e relacionais dos estudantes. Reconheço nesta prática, a divisão injusta entre alunos com facilidade e alunos com dificuldades, postulada pela Proposta Pedagógica da Escola. Não estamos novamente separando as cores do cubo mágico, ao invés de defrontarmos-nos com a sua complexidade cromática para depois pensarmos em soluções mais investigativas? Sobretudo em jogos estritamente coletivos e que não visam estimular qualquer competição, mas antes a solução, em conjunto, de um dado problema e/ou questão, este verdadeiro estímulo à individualização do prazer não contribui para a expansão dos horizontes pedagógicos do Teatro-Educação, nem tampouco para um maior aproveitamento do jogo. Acredito que a Escola não deve desconsiderar os avanços individuais de cada aluno, mas que o processo de aprendizagem não é linear ou cumulativo e que se constitui em situação social, ou seja, surge e sustenta-se no âmbito do encontro. Todo conhecimento está em relação a algo.

Em um determinado dia ao advertir as crianças do Infantil 5 sobre a impossibilidade de estarem no Salão dos Atos desacompanhados, pelos riscos que tal atitude

poderia ocasionar, o professor condutor opta por realizar essa conversa através de um diálogo improvisado com as crianças, como se ele e seu interlocutor estivessem prestes a descumprir a regra. O professor encarna um personagem que tenta convencer as crianças a brincarem no auditório depois do horário permitido, e as crianças aderindo sem restrições ao momento proposto pelo professor, respondem emotivamente que não podem agir assim, sob o risco de estarem sendo desobedientes. O que me interessou nessa dinâmica curiosa, foi, antes de mais nada, a espontaneidade das crianças para improvisarem a citada situação, discorrendo ao seu modo, sobre os motivos e causas desfavoráveis ao suposto ato desordeiro, bem como suas expressões físicas e vocais que retrucam ativamente ao que lhe é perguntado. Além disso, a dinâmica efetuada pelo professor condutor está estreitamente ligada à sua própria área de atuação, extraíndo assim do próprio diálogo teatral e do conflito a matéria para desenvolver sua advertência.

A professora solicita aos alunos destas duas turmas que se portem “elegante e silenciosamente” para que a aula possa começar. E ao fim das aulas, ela faz grupos de acordo com as cores do uniforme (que variam entre amarelo, rosa, vermelho, azul, cinza e branco), indo embora primeiramente a cor cujo grupo se comportou de modo mais adequado. A incorporação deste procedimento impõe alguma doutrinação no comportamento e nos corpos livres de crianças pulsantes de energia e vivacidade. Os termos “elegância” e “silêncio” por mais inocentes que aparentam ser, sublinham orientações pedagógicas tradicionais e enviesadas. A docilização dos corpos empreende um adestramento de suas potencialidades de modo que a disciplina inculcada forja relações de poder mantidas por normas de produção, generalização e submissão da individualidade: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2005, p.118). Conclui-se que:

Deste modo, o tempo é quantificado, o espaço medido, o corpo do operário, do aluno, do soldado, é disciplinado, medido em seus movimentos harmonizados dentro do movimento da sociedade. (MENEZES; SOUZA; 2010, p. 27)

A institucionalização da arte é uma questão infundável, assim como é a presença do Teatro/Arte-Educação na instituição escolar.

CONCLUSÕES

A imagem do cubo mágico (ou cubo de Rubik) é profundamente expressiva, para mim, ao refletir sobre a importância do estágio na formação docente. Antes de qualquer coisa, o cubo mágico é um quebra-cabeça, um desafio que requer ação-reflexão e intervenção direta para seu entendimento e resolução. O estágio, neste sentido estimula aprofundamentos e contatos com as complexidades escolares e nos possibilita uma experiência na qual o aprendizado se dá por meio do encontro, do olhar sensível e embasado, nem sempre pela concordância, mas pela relação interpessoal. Ademais, o estágio de observação coloca-me como coautor do meu conhecimento

docente, pois são as minhas subjetividades e minhas perspectivas que chocar-se-ão com o ambiente estudado. O mesmo acontece com a decifração do cubo mágico, porque segundo Bandelow (1982) à medida que o desafiante lança-se a este puzzle ele vai construindo suas próprias teorias e reflexões, ou seja, aprende fazendo. Afirma Bandelow (1982) que o cubo possui uma qualidade estética em sua razão e forma.

O cubo, tal como as demais figuras da geometria espacial, ocupa um lugar no espaço, é concreto e presente. Ademais, é impossível ver todas as suas seis faces de uma só vez – o máximo que conseguimos enxergar são 3 faces. Isso me remete à heterogeneidade dos fenômenos observados por mim, ainda que eu me esforce para estar bem fundamentado é impossível assimilar a totalidade dos fatos, alguma coisa sempre passa despercebida ou não é passível de compreensão direta. É importante ter sempre em mente que tanto a limitação do olho humano, quanto a complexidade da sala de aula (ou do cubo mágico) são fatores que devem nortear nossa busca por ferramentas, informações e práticas mais penetrantes, contribuindo para o compartilhamento dos conhecimentos.

Ao cabo de meu período de Observação, notei que ao longo do tempo convivendo fui ficando cada vez menos percebido, menos influente no andamento das aulas, à primeira vista, mais neutro. Este processo deslocou minha percepção acerca do meu papel e função como estagiário ali, visto que uma das minhas atribuições é desenvolver uma análise visual do contexto da sala de aula, mas até onde essa suposta neutralidade é possível e desejável? Penso que a postura realmente indesejável seja aquela que se pauta pela ignorância, pela apatia ao que se desenvolve ali naquele fértil e colorido (como os cubos) espaço. Ainda que aparentemente distanciado minha subjetividade sensível recriava e realocava as imagens e sons captados ali. Talvez por eu deixar, gradualmente, de ser um completo alienígena, a surpresa e o ineditismo da minha presença fossem desaparecendo para aqueles alunos. É nesse momento que reflito sobre como reacender o frescor e o encantamento prazeroso com as coisas e o mundo mesmo quando estes parecem estar dominados pelo fluxo anestésico da rotina. E tal desafio está, a meu ver, no cerne da própria arte, isto é, reapresentarmos-nos imaginativamente a um novo mundo que divida algumas características com esta realidade prática. Foi necessário, para mim, reestimar meu olhar continuamente para que a rotina não obliterasse minha vontade de fazer novas relações, aprimorar as perspectivas, enfim que eu não deixasse de olhar e caísse naquela cegueira branca, tão bem escrita por Saramago (2008) em Ensaio Sobre a Cegueira que, nada mais é do que, profunda e insensível indiferença ao mundo que nos rodeia. Assim como uma única cor constituiu a cegueira da narrativa literária, uma única cor não permite-nos divertir com o Cubo Mágico. Repito: é preciso mesclar seus matizes, atizar o olhar para sua policromia e lançar-se ao desafio.

Na ocasião do meu último dia de observação, alguns alunos de todas as turmas que quiseram dizer a mim algumas palavras de despedida ou de afeto foram chamados a dar voz aos seus sentimentos. Confesso que surpreendi-me com a doçura e irreverência da fala de todos eles. Neste instante não ignorei as piadas racistas que permearam o meu percurso naquela escola, mas compreendi que as relações humanas são extremamente complexas e ambíguas, incapazes de serem divididas em compartimentos estanques. Alguns alunos disseram que meu silêncio observador era

generoso, ou que minha presença era agradável para o clima da sala de aula; outros mais criativos disseram que sentiriam saudades e que me esperam para um próximo estágio.

Até que uma aluna, do 1º ano, entrega-me uma pequena flor cor de rosa e diz que assim como ela, eu era novato naquela escola e que nós dois estávamos descobrindo que lugar era aquele. Aquelas palavras, embaladas por sua delicada voz, ressoaram bela e profundamente em mim. Entendi que uma das maiores potencialidades da educação é intensificar afeições. Afeições que dão sentido sensível ao conhecimento coproduzido. Eu e ela estávamos irmanados em uma situação nova que nos cobraria persistência e esforço.

Guardo com muito carinho esta demonstração de enternecimento, alimentando ainda mais minha crença fiel e crítica na Educação transformadora de olhares, assim como aconteceu comigo, e sem pestanejos mantenho minha confiança no potencial humano de criar afetos. Esta aluna, sua deliciosa mensagem, seus colegas e a escola como um todo, me afetaram. Mesmo com minhas diferentes perspectivas e discordâncias (por que não implicâncias) aos caminhos percorridos pelo Colégio analisado reconheço que aprendi com ele. Aprendi mais sobre o próprio exercício do olhar, a falar sobre mim, ainda que o objeto seja o outro.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Valmor Nimi. O Ensino do teatro de animação. In: Telles, Narciso. & Florentino, Adilson (orgs). Cartografias do Ensino do Teatro. Uberlândia-MG: EDUFU, 2009, p. 283-295.

BONDELOW, CHRISTOPH. Inside Rubik's cube and beyond. Boston: Birkhäuser, 1982.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BORSSOI, B. L. . O Estágio na formação docente: da teorias a prática, ação-reflexão. In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia, 2008, Cascavel - PR. O PDE E O ATUAL CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL. Cascavel: Unioeste, 2008. BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do ensino de arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

HAYDT, Regina Célia. Curso de didática geral. 2 a ed. São Paulo: Ática, 1995.

JAPIASSU, Ricardo. A linguagem teatral na escola. São Paulo: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 1994

LOGOSÓFICO. Proposta pedagógica 2016-2019. Belo Horizonte, 2016.

MELGAÇO, Lucas de Melo. Estudantes sobre controle: a racionalização do espaço escolar através do uso de câmeras de vigilância. O Social em Questão, v. 27, p.

193-212, 2012.

NASCIMENTO, Emerson Cardoso. O Sentido de Experiência na prática do teatro de sombras com educadores. In: Móin -Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 8, v. 9, 2012.

RIBEIRO, Juscelino Batista . A Contribuição do Teatro à Educação. In: Irley Machado; Narciso Telles; et all. (Org.). Teatro Ensino, Teoria e Prática. 1ed.Uberlândia-MG: EDUFU, 2004, v. 1, p. 67-75.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

SOARES, Carmela. Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. 653. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

SOUSA, Noelma Cavalcante de; MENEZES, A. B. N. T. O Poder Disciplinar: uma leitura em Vigiar e Punir. Saberes (Natal), v. 1, p. 18-35, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Dissertação de Mestrado, 1994.