

ENTRE CAMINHOS: CRUZANDO DOIS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIOS DOCENTES OBRIGATÓRIOS EM TEATRO

Eduarda Ouriques Savio¹
Endrius Vinícius Prates²

Resumo: Este memorial tem como objetivo relatar as primeiras experiências de estágio obrigatório de docência em Teatro no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2024. O relato parte da vivência de dois professores em formação, que iniciaram sua trajetória como educadores e artistas antes mesmos das aulas do estágio. Fica evidente nos relatos que a experiência dos dois perambula e se mistura com o que a universidade ensinava e com o que a vida laboral exigia. Durante o processo de estágio, ambos precisaram se rever como educadores, pois já exerciam, na prática, muitas das funções para as quais ainda estavam se preparando. Dessa forma, foi necessário desconstruir o que já conheciam e se reconhecer como o que realmente eram: estudantes de licenciatura, professores em formação.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio; Teatro.

¹ Licencianda em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <https://orcid.org/0009-0008-5741-6820> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9162334781233695> E-mail: savioouriques@gmail.com

² Licenciando em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <https://orcid.org/0009-0009-8384-9635> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9041744774126572> E-mail: fraga.endrius@gmail.com

BETWEEN PATHS: CROSSING TWO EXPERIENCES IN MANDATORY TEACHING INTERNSHIPS IN THEATHER

Abstract: This memorial aims to report the first mandatory teaching internship experience in Theater at the Colégio de Aplicação of UFRGS (Federal University of Rio Grande do Sul) in the year of 2024. The writing is based on the experiences of two teachers in training, who had already begun their journeys as educators and artists even before the internship classes started. Their narratives make clear that their experiences wandered through and intertwined with what the university taught and what professional life demanded. Throughout the internship process, both had to reassess themselves as educators, as they were already performing many of the roles they were still training for. Thus, it became necessary to deconstruct what they already knew and recognize themselves for what they truly were: undergraduate students, teachers in training.

Key-words: Teacher-training; Internship; Theater.

Introdução

Entre as diversas angústias que predominam entre os alunos nas licenciaturas, uma delas é evidente: como se tornar professor(a)? Alunos de licenciatura entram na universidade com esperança de aprender tudo o que precisam nos quatro anos de estudos; entretanto, ao decorrer dos anos, é possível entender que essa é uma carreira na qual se está em constante formação. Uma das necessidades que surgem é exercitar o que se aprende em campo, para além dos muros da universidade.

Entretanto, esse exercício se torna necessário e urgente para algumas pessoas. Os dois estagiários, que agora relatam sua experiência com o estágio obrigatório de docência em teatro, realizado no ano de 2024, precisaram iniciar seu exercício como arte-educadores antes do momento dos estágios, por questões financeiras e pessoais. Encontraram na possibilidade de realizar oficinas, palestras e apresentação para diversos alunos uma forma de sobrevivência, permanência na universidade e exercícios de seus desejos. A partir disso, foram construindo seus próprios recursos de como dialogar com as infâncias e juventudes contemporâneas.

A estagiária, estudante da Licenciatura em Teatro na UFRGS, trabalhava com educação social há dois anos, antes mesmo de iniciar o estágio. Como oficineira de teatro e expressão para o mercado de trabalho, ministrava oficinas na ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz, situada no Morro da Cruz³, Porto Alegre/RS. A instituição oportuniza para a comunidade um projeto no contraturno escolar com diversas oficinas, com o objetivo de acolher crianças de 6 a 12 anos. A estudante era responsável por realizar as oficinas de teatro, mas percebia, em si, falta de leitura, de recursos e estratégias para compor com os educandos. O que a Universidade apresentava não parecia ser o suficiente para amparar a vulnerabilidade social destes alunos. Em virtude disso, a estagiária iniciou um curso de Educador Social e se afastou por algum tempo da Universidade.

Enquanto isso, o outro estagiário que comporá este relato, também estudante da Licenciatura em Teatro da UFRGS, já acumulava experiência como

³ Comunidade periférica localizada no bairro Vila São José, em Porto Alegre (RS), com 30 mil habitantes, reconhecida por sua diversidade cultural, vulnerabilidade social e movimentos sociais que possibilitam ações de cidadania e pertencimento.

brincante e contador de histórias em projetos culturais na periferia de Porto Alegre, especialmente na Restinga⁴, bairro onde cresceu. Essa vivência com a oralidade e a ludicidade o levou a narrar contos em saraus, centros comunitários e eventos diversos para todas as idades. Seu trabalho com histórias e brincadeiras garantiu não apenas sua permanência na Universidade - por mais difícil que fosse -, mas também o inseriu na educação de maneira informal antes do estágio. Como brincante, percebia que cada história contada transformava o espaço e criava uma relação entre quem fala e quem escuta. Assim como a estagiária, ele também precisou se afastar momentaneamente da graduação para refletir sobre sua formação e os limites entre seu fazer artístico e o fazer pedagógico. Ou seja, o estudante não encontrava tempo para compreensão e conexão dos conceitos abordados na Universidade em relação a sua trajetória profissional e pessoal na arte e educação.

Ambos se encontraram novamente no estágio, prontos para entrar na reta final do curso e acreditando que o mais difícil seria conciliar os horários da Universidade com o trabalho. Conhecer uma turma nova, participar de uma nova escola, construir algo a partir do que já praticavam parecia algo fácil. Existia naquele momento mais pressa em se formar do que realmente aproveitar a formação. Porém, é a partir do estágio que ambos entenderam a necessidade de desacelerar para realmente repensar sua formação e assim descobrir o quanto ainda eram inacabados como professores. Sendo assim, torna-se importante lembrar as palavras do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. Além de suas contribuições para a educação e alfabetização, ele é uma figura constantemente lembrada pelos estagiários como um guia que orienta as melhores formas de atuar no mundo da educação. Um dos seus ensinamentos trata justamente da importância do inacabamento: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2009, p. 50).

⁴ Bairro periférico de Porto Alegre, com mais de 70 mil habitantes, reconhecido por sua rica diversidade cultural, vivências comunitárias intensas e práticas artísticas, onde se articulam diversas iniciativas de inclusão, expressão popular e resistência negra.

Formação e vivência

Ao iniciar o estágio de docência em Teatro I, ambos se depararam com a necessidade de fazer algo novo, mas se utilizando do que já haviam experimentado em outros espaços educacionais. Pensar na construção do estágio era difícil, pois diferente dos outros alunos, para os quais o estágio era a primeira experiência em ministrar uma aula, para os dois, a dificuldade estava em tentar selecionar algo que queriam descobrir durante o estágio. Foi quando a orientadora de estágio, Taís Ferreira⁵, reforçou a importância desse momento de experimentação. Diferente do trabalho e do dia a dia, que exigia por algo estruturado e “certo”, no estágio era possível se arriscar e descobrir o que ainda não havia sido experimentado *a priori*. Essa possibilidade foi necessária para lidar com a experiência de uma forma leve: como quem brinca, construíram um planejamento a partir do que gostariam de se permitir.

Além disso, destaca-se que o estágio de docência em Teatro I foi realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAP-UFRGS), instituição reconhecida pelo compromisso com a inovação e pela organização em equipes de trabalho, entre as quais se insere o Projeto PIXEL – voltado para os alunos do 8º e 9º anos. Nesse contexto, o estagiário atuou sob a supervisão da professora Fernanda Marília da Rocha⁶, desenvolvendo suas atividades com a turma 91A do 9º ano, composta por 15 alunos de 14 e 15 anos, no período de abril até agosto de 2024, nas manhãs de quartas-feiras. Outro projeto, denominado AMORA, voltado para os alunos do 6º e 7º anos, tem como objetivo construir conhecimento a partir da inter-relação entre as diversas áreas de conhecimento. Foi nesse projeto que a estudante atuou sob a supervisão do professor William Molina⁷, desenvolvendo suas atividades com a turma 7B do 7º ano, composta por 15 alunos de 12 a 13 anos.

⁵ Taís Ferreira é professora do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (UFRG), pesquisadora e atriz. Sua pesquisa enfatiza temas como: pedagogia das Artes Cênicas, formação de professores/as, recepção cênica, infâncias e história do teatro.

⁶ Fernanda Marília da Rocha é doutora pela Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora de Teatro do Colégio de Aplicação (UFRGS). Tem pesquisas relacionadas à recepção teatral e processos de encenação da escola básica.

⁷ William Fernandes Molina é doutor (UFRGS) e professor de Teatro do Colégio de Aplicação (UFRGS). Realiza pesquisas relacionadas à mediação teatral, formação de espectadores e narrativas docentes em Artes Cênicas.

Decidiu que gostaria de experimentar criação cênica a partir de diversos indutores, como por exemplo, criar cenas a partir de pinturas, fotos, escritas, diálogos e músicas. Essa ideia surgiu a partir do desejo de experimentar um pouco de tudo, mesmo que em pouco tempo. Além disso, no seu trabalho presenciava o impulso que as crianças tinham de criar cenas a todo instante a partir do que ela, como professora, proporcionava. Assim, imaginou que, como estagiária, bastaria proporcionar tais indutores para que os alunos criassem cenas também.

Vale ressaltar que esse desejo também estava embasado na pesquisa que a estagiária realizou como pesquisadora de IC (Programa de Iniciação Científica) durante a graduação na Universidade. Na pesquisa, ela investigou a Abordagem das Artes de Jacques Lecoq (1921-1999). Em uma abordagem clássica e voltada para as artes visuais, como educadora, ela tentou transformar essa perspectiva em algo mais acessível e atual para os alunos do ensino fundamental, por isso, preocupou-se em trazer estímulos diferentes para possíveis processos criativos. Ao construir algumas possibilidades para os alunos experimentarem tantas formas de construção de cena, também se permitia construir novas formas de existir como professora e artista. O que não sabia ainda é que quando se tenta experimentar tudo ao mesmo tempo, acaba não conseguindo experimentar nada direito.

Nesse percurso, muitos conceitos e experiências que já compunham a bagagem dos estagiários se mostraram parte de suas referências para sala de aula. Para o estagiário, este processo ensinou que, para construir um ambiente de aprendizado significativo, é indispensável reconhecer e acolher a alteridade. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem se mostra um espaço onde a criatividade e a liberdade florescem, ressaltando a importância do diálogo e da escuta como práticas transformadoras.

No entanto, ao ingressar no estágio, sentiu que sua prática, por mais que fosse potencializadora na formação docente, precisava ser ressignificada no contexto escolar, onde a oralidade deveria se articular a outras dinâmicas pedagógicas e interações estruturadas a partir de sua subjetividade e do grupo. Assim, a sua proposta de estágio partiu de um “desatar nós” na coletividade, com a palavra no espaço e seus sentidos, numa jornada ética e política de abertura

para o outro. Cabe apontar que antes de encontrar tal linha de trabalho, o estagiário, assim como a colega, diversificou seus planejamentos colocando interesses próprios de forma ansiosa sem entender as imprevisibilidades.

Assim, toda a construção do estágio se tornou um desafio, pois, ao contrário de outros estagiários, para quem o estágio era a primeira experiência em sala de aula, os dois já possuíam alguma vivência, mas enfrentaram a dificuldade de escolher o que gostariam de experimentar e se arriscar em concordância com o ambiente institucional. As orientações dadas de que o estágio poderia ser um espaço de experimentação foram fundamentais. Ambos aproveitaram essa liberdade para criar uma vivência com sentido, permitindo aos seus alunos experimentar teatro a partir de diferentes estímulos, sendo uma extensão do impulso de exploração dos estagiários.

Ademais, cabe apontar que o estágio foi atravessado pelas enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul no mês de maio, ocasionando a interrupção das aulas⁸. Mesmo diante dessa adversidade, os dois professores em formação atuaram como frentes voluntárias, mantendo contato constante com o Colégio e seus supervisores, articulando novas organizações em relação ao estágio e uma adaptabilidade sensível aos seus planos de trabalho. Assim, os estagiários desenvolveram uma relação de confiança e diálogo com os supervisores do CAP-UFRGS, que lhes concederam uma liberdade significativa para inovar em suas práticas pedagógicas.

Em vez de seguir rigidamente os planos e planejamentos preestabelecidos, eles foram incentivados – sob a supervisão de Fernanda e William e orientação de Taís – a criarem seus próprios caminhos, integrando suas experiências prévias à realidade da sala de aula e, também, à catástrofe climática no Estado. Essa autonomia permitiu que experimentassem novas abordagens e reforçassem o caráter experimental do estágio, contribuindo de forma marcante para sua formação docente e para a transformação do ambiente de aprendizagem. O que ambos ainda não sabiam era que as dificuldades, as imprevisibilidades e as “errâncias” nesse processo também fazem parte de uma formação contínua e viva na trajetória docente.

⁸ Referência às enchentes de maio de 2024, que causaram alagamentos e interrupções de aulas e de diversos serviços em todo o estado do Rio Grande do Sul; altamente documentadas em relatórios da Defesa Civil Estadual.

Prática e descoberta

Chegar na parte prática do estágio é se deparar com uma realidade que não foi imaginada, pois é só na hora de promover tudo que foi pesquisado e estudado, que é possível perceber o quanto, ainda assim, será tudo novo e surpreendente: “a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é progresso, é vir a ser” (Freire, 2009, p.105).

Tudo o que a estagiária planejava parecia muito para tão pouco tempo. Dessa forma, foi necessário desacelerar e repensar o que realmente poderia ser construído. Essa necessidade surgiu quando, na segunda aula, a estagiária tentou abordar a escrita de um diálogo simples como base para a construção de uma cena, mas os alunos do sétimo ano levaram metade de uma aula para conseguir escrever algumas frases.

Assim, foi possível perceber a dificuldade existente em relação a escrita que a turma possuía. Não abordar a fundo essa questão, possivelmente seria ignorar o que a turma mais precisava, que era descobrir na escrita um potencializador para a criação de cenas. Dessa forma, a estagiária decidiu abandonar a ideia de trabalhar por meio de fotos, pinturas, entre outras artes, para focar em trabalhar somente com aquilo que a turma necessitava.

Planejar a partir de um elemento exige foco e determinação do estagiário, pois, por vezes, os educandos podem demandar outras possibilidades. Uma forma de não ignorar esse pedido e ainda assim continuar trabalhando a escrita como disparadora de cenas, foi encontrar os desejos dos educandos. Tudo que eles quisessem experimentar seria possível, mas precisava estar escrito e construído dentro de um roteiro composto de diálogos: essa foi a regra do jogo.

A segunda maior dificuldade, relacionada à logística de vida da estagiária, que não podemos renegar quando pensamos nas práticas educacionais, era a necessidade de chegar, ministrar a aula e logo após, ir embora. Isso, devido a uma questão de tempo. Entretanto, por causa da sua profissão como educadora social, essa demanda foi a mais difícil, pois tinha como urgência profissional acolher os alunos, entender como foi o final de semana deles, como foi a aula anterior, como foi a ida até a escola, como

estavam se sentindo para, então, iniciar a aula a partir do que os alunos precisavam naquele momento. Na educação social, o acolhimento vem antes do conteúdo, antes mesmo do horário, o mais importante é estar atento e disponível para acolher e auxiliar o aluno a elaborar tudo que pode estar passando.

No entanto, dentro do período de 50 minutos da educação regular, é necessário descobrir como acolher mais de 15 alunos e abordar os conteúdos previstos nos planejamentos. Por vezes, a estudante se sentiu frustrada por não conseguir conversar mais com os alunos e entender melhor o que estavam vivenciando. Mas foi a partir da escrita dos diálogos que a estagiária descobriu uma forma de acessar aquilo que gostaria de saber e encaminhar aquilo que os alunos precisavam elaborar.

Nas escritas foi possível perceber o quanto os alunos se sentiam cansados com a rotina escolar, ao mesmo tempo que essa mesma rotina parecia fortalecer seus sentimentos e vínculos. A maioria dos alunos escreveu cenas que ocorriam na própria escola, nas quais eles mesmos eram os personagens. Ao fazer isso descobriram algo incomum entre todos eles: o desejo de criar a partir do que já viviam. Como estagiária, aquela descoberta foi algo extremamente importante, pois foi nela que encontrou a potência e vulnerabilidade dos alunos.

O estagiário, por outro lado, percebeu que, sem um foco definido, sua proposta de experimentação com a palavra se dispersava. No início do seu trabalho, o estagiário elaborou aulas com jogos e exercícios diversos. Tentando abordar as questões da faixa etária da turma como insegurança, falta de concentração e integração. O estagiário tentou construir uma aula dinâmica e que mantivesse os alunos inteiramente engajados. Por mais que esse objetivo tenha sido alcançado, ele foi entendendo cada vez mais que as aulas estavam sem esta delimitação específica de trabalho. Entendeu que estava numa “tiktokização” das aulas de teatro, no qual entrava no ciclo sem fim de sempre entreter os alunos - termo usado em relação às diversas dinâmicas engatadas uma na outras, às vezes, sem sequência didática, em metáfora aos infinitos vídeos da plataforma Tiktok. Assim, juntamente com a sua orientadora, refletiu qual o real sentido das aulas de teatro para o grupo em questão. Desta forma, foi preciso, então, escolher um caminho: trabalhar a palavra no espaço.

A partir dessa escolha, as aulas se estruturaram com jogos que envolviam a projeção da voz, o ritmo da fala, sua ressignificação na coletividade por meio do jogo teatral. Nessas aulas do Colégio de Aplicação, a timidez dos alunos em ocupar o espaço cênico com sua voz foi recorrente, assim como sua integração no grande grupo. Durante esse processo, para evitar o incômodo, a ludicidade nas brincadeiras e nos jogos foi mais que necessária. O docente em formação usou, então, brincadeiras afrocentradas, como o *Mbube*⁹, *Tenglah*¹⁰ e músicas de roda¹¹ como estratégias pedagógicas, permitindo que os alunos se vissem mais como sujeitos de suas próprias experimentações.

Cabe apontar aqui que as músicas e interesses dos alunos foram contempladas nos planejamentos, dando ainda mais direcionamento e pertencimento às aulas de teatro. Tanto que, na última parte do estágio, o trabalho focou no uso da música *AmarElo*, do rapper Emicida, com seus fragmentos escritos.

Cabe apontar que a experiência trouxe consigo alguns conceitos fundamentais para a formação docente: a *outridade* e alteridade. Tais pensamentos, que embasam a proposta do “desatar nós” na coletividade, trazem Emmanuel Lévinas (2008) dizendo que o eu só adquire sua identidade na relação ética e responsável com o outro. E Grada Kilomba (2019), retomando um pouco essa noção ao afirmar que o eu só pode se reconhecer no encontro com o outro. A proposta foi além do sentido de empatia e buscou analisar e fomentar uma verdadeira escuta e acolhimento da particularidade do colega. Então, analisando e refletindo este viés, a palavra no espaço não era apenas um exercício técnico, mas uma forma de reconhecer a presença do outro. Como bell hooks (2017) defende, o ensino é um ato de amor e de escuta – só é possível

⁹ Jogo cujo nome significa “leão” em zulu; enfatiza a comunicação por meio de sons e gestos. Os participantes formam uma roda enquanto dois, com os olhos vendados, permanecem no centro – um assume o papel de fugitivo e o outro, o de pegador. São guiados pela repetição da palavra *mbube* e pelo ajuste do volume de suas vozes, que indica a distância entre os jogadores.

¹⁰ Jogo em que duas ou mais fileiras de alunos se organizam como uma serpente, com a cabeça à frente e a cauda, que carrega um lenço, representando o final da formação. A atividade consiste em que a cabeça de cada fileira tenta capturar a cauda da serpente adversária, sem romper a integridade do grupo.

¹¹ A música mais utilizada foi *Funga Alafia*, uma canção tradicional de saudação originária da África Ocidental, especialmente em países como Nigéria, Libéria, Senegal e Gana, que significa “sejam bem-vindos”.

aprender a ensinar quando se comprehende que o aprendizado não é unilateral, mas um processo contínuo de trocas.

No último dia do estágio, os alunos recitaram poemas e fragmentos poéticos. Alguns gritaram, outros sussurraram, outros ainda transformaram os textos em música. Um aluno, que até então não havia se destacado, surpreendeu ao cantar seu fragmento. Foi ali que ele percebeu que o ensino-aprendizagem é sempre um jogo de escuta e resposta – e que, às vezes, é preciso deixar o outro se expressar para que a aula realmente aconteça... ou, pelo menos, comece.

Educar é se deixar afetar

Ao propor atividades que envolviam jogos de improvisação, exercícios de projeção vocal e a exploração do corpo como expressão, o estagiário observou que cada aluno trazia consigo uma história singular – uma história que se entrelaçava com as experiências que ele mesmo acumulou na Restinga e em outros lugares. Em atividades como a do “corredor ouvinte¹²” ou do jogo do impostor¹³, a troca de músicas, os textos e rimas de Emicida, ficou claro que, mais do que desenvolver habilidades técnicas, tais práticas possibilitavam a criação de vínculos afetivos e a materialização do encontro entre o eu e o outro. Cada momento de desconstrução e reconstrução do sentido da palavra reafirmava a ideia de que uma aula de teatro pode ser, antes de tudo, aprender com o outro e permitir-se ser transformado por essa troca na busca de sentido.

Enquanto isso, a colega descobria junto com os alunos que escrever, improvisar por meio da escrita e repetir essa improvisação era também uma forma de encontrar no teatro os caminhos para se desenvolver como sujeito-histórico (Freire, 2009) que observa e analisa o contexto e as situações em que se encontra. Vivenciaram, então, o “inédito-viável”. Freire (2009) defende que essa é uma palavra desenvolvida em coletivo/grupo, quando estes, percebem a

¹² Jogo que consiste em dois participantes, em lados opostos da sala, com o objetivo de transmitir com a fala uma mensagem ao outro - enquanto isso, os demais alunos fazem a maior interferência sonora possível dificultando tal transmissão.

¹³ Jogo realizado em várias adaptações semelhantes ao detetive, *Amoung Us*, entre outros, com o objetivo de descobrir os impostores - foi adaptado com a utilização de fragmentos poéticos.

necessidade de ultrapassar e derrubar situações-limites, construindo juntos uma possibilidade de inventar uma nova realidade, algo totalmente novo, inédito. Com a escrita, os alunos criaram formas de viver aquilo que existia no seu dia a dia e foi no teatro que deram vida as suas criações e imaginações. Sendo assim, produziram uma escola nova na qual todos encontravam identificações entre eles. Então, a estudante percebeu que não era necessário conversar sobre tudo que o aluno estava vivendo para acolher. Na verdade, esse nem era o papel dela como professora. O papel dela era possibilitar uma ferramenta para que, sozinhos, encontrassem formas de se acolher dentro de suas próprias realidades.

O estágio exigiu que ambos desacelerassem, abandonando a ideia de replicar ininterruptamente o que já faziam dentro e fora da universidade, e os levou a incorporarem novas estratégias que respondessem às questões dos grupos e, principalmente, de si mesmos. Essa reestruturação, ao mesmo tempo dolorosa e libertadora, confrontou-os com suas próprias limitações e os fez reconhecerem que a formação docente é um processo inacabado – uma constante reconstrução em que cada erro, cada acerto, cada silêncio e cada palavra proferida contribuem para a constituição de um professor e de uma professora de teatro.

Ao observar a timidez e a coragem dos alunos ao recitarem fragmentos poéticos em *AmarElo*, ao assistir seus alunos manifestando cenicamente suas próprias escritas, os dois estagiários entenderam que a sala de aula é um espaço para experimentar o risco, para vulnerabilizar-se e, assim, permitir um autoconhecimento no coletivo - não só dos alunos, mas de quem media, ensina, educa.

As experiências acumuladas em espaços além da universidade, na Restinga e no Morro da Cruz, onde aprenderam a importância da improvisação e da escuta ativa, somadas aos desafios do estágio – no qual o planejamento se encontra com o imprevisto – reforçaram, aos dois estagiários, a convicção de que a educação pode ser um ato de descolonização do cotidiano; na possibilidade de abrir espaço para narrativa do outro que só se liberta quando rompe com a arquitetura do silêncio. Foi nessa ruptura que encontraram, sentido ao unir o brincante do estagiário e educadora social da estagiária, ao "ser

professor" da escola regular. Consolidou-se a certeza: educar é tecer fios entre o que somos nas ruas e o que sonhamos ser nos palcos da vida – sempre coletivos, sempre em processo.

Foi nesse processo que integraram suas trajetórias pessoais com os fundamentos teóricos da Universidade, resgatando, por exemplo, a ideia de que que, na prática de formação docente, também "demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina" (Freire, 2009, p. 69) e a ampliando para incluir a dimensão do encontro com o outro, da alteridade, conforme apontamos aqui com hooks (2017) e Kilomba (2019).

Assim, os próprios estagiários construíram seu inédito-viável, romperam com a situação-limite que era a falta de tempo e a necessidade de sobrevivência, para estabelecer uma nova vivência acadêmica, no qual se permitiam escutar antes de falar, planejar antes de propor e aprender antes e durante o ato de ensinar.

Cada atividade, cada jogo, cada silêncio e cada aplauso foram um lembrete de que, para se "teatrar", é preciso permitir que o outro "teatrise". Essa compreensão reforça a ideia de que a prática docente é uma construção coletiva, em que o professor não é um transmissor de conhecimento, mas um participante ativo em um diálogo permanente, onde a ação – dita, cantada ou silenciada – tem o poder de desatar nós e reconstruir o coletivo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 2008.

Recebido: 08/03/2025
Aceito: 09/05/2025