

Aula de teatro na educação formal: a aparição do contexto social por meio dos jogos teatrais

Mileni Vanalli.¹

Emily Pimenta²

Resumo

O presente trabalho possui como temática a análise do processo desenvolvido com os/as estudantes durante o período de Estágio Supervisionado na disciplina de Arte no Ensino Médio de uma instituição pública no ano de 2022. Entre os objetivos, constam: analisar as experiências de estágio na escola e compreender como os/as estudantes trouxeram seus contextos sociais por meio do teatro, do jogo teatral e da cena. Como metodologia, buscou-se analisar os relatórios semanais das aulas de teatro e relacioná-los com o conteúdo teórico de teatro político, social e teatro na educação, a partir de autores como Paulo Freire, Zilda Bego, Anatol Rosenfeld etc. Concluiu-se que embora não haja, no contexto educacional atual, lacunas no cronograma de conteúdos programáticos e carga horária para construir processos criativos cujas temáticas sejam fruto da realidade mais urgente e das demandas dos/as próprios/as estudantes, é possível dialogar e compreender, a partir de ações pontuais, as opiniões deles/as e os contextos sociais em que estão inseridos/as.

Palavras-chave: Teatro político; teatro na educação; ensino de teatro; estágio supervisionado.

445

Theater class in formal education: the appearance of the social context through theater games

Abstract

The present work has as its theme the analysis of the process developed with the students during the period of supervised internship in the discipline of art at a public institution in the year 2022. Among the goals are to analyze internship experiences at

¹ Mileni Vanalli Roéfero cursa Doutorado em Teatro na Universidade de São Paulo (USP) e possui título de Mestre em Artes pela mesma instituição. É especialista em Arte na Educação (UNOESTE-2018) e graduada em Artes Cênicas - Licenciatura plena em Teatro pela Universidade Estadual de Maringá (2017). É professora colaboradora no curso de Licenciatura em Teatro da UEM desde 2020. É membro do projeto de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Alexandre Flory intitulado "Brecht e o teatro brasileiro: influências, apropriações, atualidade" desde 2021 e professora orientadora no projeto intitulado "Entre a escola no teatro e o teatro na escola: interações e pedagogias possíveis" coordenado pelo professor Dr. Sidmar Silveira Gomes desde agosto de 2022.

Link para o currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/7693980302033513>

² Graduanda do curso de Artes Cênicas - Licenciatura plena em Teatro - pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realizou trabalhos como dramaturga, atriz, diretora, docente do ensino básico e da disciplina de Arte/Teatro. Participou de congressos, eventos, organizações estudantis e projetos de extensão. Atualmente pesquisa o Teatro e a Literatura em perspectiva interdisciplinar para o Ensino Médio. Formada em Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Paraná. Possui conhecimentos na área da linguagem de programação e escrita acadêmica, bem como atuou na área de ensino pedagógico infantil.

Link para o currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/5728338521610090>

the school and to comprehend how students brought their social contexts to the stage through theater, theatrical play, and the scene. As a methodology, we sought to analyze the weekly reports of theater classes and relate them to the theoretical content of political theater, social theater, and theater in education from authors such as Paulo Freire, Zilda Bego, Anatol Rosenfeld, etc. It was concluded that, although, in the current educational context, there are no gaps in the syllabus schedule and workload to build creative processes whose themes are the result of the most urgent reality and the demands of the students themselves, it is possible to dialogue and understand based on specific actions, their opinions, and the social contexts in which they are inserted.

Keywords: Political theater; theater in education; theater teaching; supervised internship.

Introdução

A docência em Teatro compreende um vasto campo de atuação e pesquisa, que pode seguir por caminhos distintos a depender do método pelo qual é conduzido o processo e da perspectiva teórica escolhida como base analítica. Apesar das infinitas possibilidades de trabalho existentes, quando se fala em docência no ensino básico, há conteúdos previamente determinados pelas legislações vigentes e pelo projeto político pedagógico da instituição de ensino e neste artigo pretendemos discorrer sobre uma experiência de prática docente na educação básica.

Nesse sentido, temos como objetivo principal analisar a experiência de estágio na escola básica de modo a compreender como os/as estudantes expuseram as demandas da realidade mais urgente de seus contextos por meio do teatro, do jogo teatral e da cena. Além disso, pretendemos reforçar a importância do ensino de teatro dentro do contexto escolar periférico destacando a experiência de regência obtida ao cursar a disciplina obrigatória de Estágio Curricular Supervisionado II, parte da matriz curricular do curso de graduação em Artes Cênicas - Licenciatura plena em Teatro. Por fim, buscamos responder à seguinte questão: como fissurar o rígido cronograma de conteúdos da educação básica, de modo a tornar possível um espaço dialógico de trabalho em que os/as estudantes possam falar sobre suas experiências e demandas cotidianas?

O estágio foi realizado no primeiro semestre de 2022, no Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira, que oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizado em uma região mais descentralizada na cidade de Maringá-PR. O estágio foi cumprido por dois estagiários acadêmicos

do 3º ano do curso de Artes Cênicas, que ministraram as aulas para uma turma de 40 estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio, de aproximadamente 15 anos de idade, durante oito semanas, com uma carga horária de duas horas por semana.

Como a nossa ideia com o artigo é compreender como o ensino de teatro permite o aparecimento das experiências, dos questionamentos e dos contextos sociais diversos dos/as estudantes, a metodologia utilizada para a escritura do mesmo foi a análise dos relatórios confeccionados no decorrer do estágio. Os relatos eram produzidos semanalmente e captavam as percepções mais dilatadas das experiências de cada aula. Por conta disso, a partir de cada relatório foi possível aferirmos a temperatura dos encontros, identificando os jogos e as dinâmicas que mais despertaram nos/as estudantes o desejo por revelar inquietações e demandas pessoais. Analisá-los, ao fim do estágio, com certa distância temporal, permitiu visualizar um denominador comum a todos eles. Neste artigo, então, trataremos de colocar em discussão as percepções acerca dessas descobertas.

A primeira questão que é importante ressaltar é o ambiente físico e social em que se deu o estágio. As aulas foram ministradas em uma escola estadual periférica que, considerando o sucateamento do ensino público, provavelmente possui recursos financeiros limitados, bem como outras escolas estaduais do Paraná e do restante do Brasil. Por conta disso, as salas de aula estavam superlotadas, sem espaço físico e carteiras em quantidade suficiente para acomodar os/as estudantes de maneira adequada. Essa é uma informação recorrente quando falamos em ensino público, mas é importante que seja registrada para evidenciar o campo de atuação do estágio em questão.

Como o estágio foi realizado com estudantes no início da última etapa da formação básica, esperávamos que já soubessem o que pretendiam fazer ao término da escola ou, ao menos, que tivessem mais afinidade com algum campo de conhecimento. Porém, a realidade com que nos deparamos foi outra: a maior parte dos/as estudantes não sabia o que pretendia fazer; outra parte alegou não pretender cursar ensino superior pela necessidade de trabalhar para ajudar com as contas em casa; alguns, ainda, chegaram a “brincar” dizendo que fariam administração para saber cuidar da “boca”. O uso da gíria nos fez depreender,

pelo contexto da fala e pelos comentários adjacentes, que os/as estudantes se referiam ao comércio de ilícitos. A menção ao mundo das drogas e a maneira despretensiosa com que as pessoas presentes lidaram com a brincadeira, permitiu concluir que esse talvez seja um ambiente natural para aqueles/as estudantes. Todas essas informações, recolhidas ao longo de oito semanas, possibilitaram um mapeamento rápido, mas efetivo, da realidade imediata dos/as estudantes com os quais lidamos em sala de aula.

Apesar de este ambiente escolar ter sido traçado a partir de uma única experiência, sabemos que o mapeamento acima realizado, ainda que se refira a localidade específica deste estágio, poderia facilmente se encaixar em uma dimensão nacional da educação básica. Ou seja, apesar de versar sobre uma única escola, sabemos que, em outras instituições, a realidade não diverge tanto da apresentada neste artigo.

Neste sentido, percebemos que a realidade escolar em que nos inserimos é reflexo de um projeto de sucateamento e instrumentalização da educação básica, sobretudo após a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e do Novo Ensino Médio, que reduziu a carga horária da disciplina de Arte para 1h/semana, além da aplicação do ensino técnico, que prioriza a formação de mão de obra em detrimento da formação do pensamento crítico.

A realidade da educação básica no Brasil tem sofrido severas modificações nas últimas décadas. É evidente que são muitos os fatores componentes dessa equação, mas a questão do investimento é significativa porque afeta também o ensino superior. Sabemos que a maior parte das Universidades públicas e agências de financiamento têm sofrido cortes de verba anualmente e isso recai sobre a qualidade do serviço ofertado.

Como sabemos também que a formação docente interfere na forma como a educação chega aos/às estudantes, há dois elementos que não podemos preterir do horizonte quando falamos em mapeamento do estado atual da educação: com o ensino superior precarizado e com a estrutura da educação básica fadada à reprodução e instrumentalização, é elementar que a realidade escolar far-se-á em chave de uma educação bancária (FREIRE, 1987) que

prioriza o sistema de “decorar” mais do que de aprender e inserir-se na sociedade de modo efetivo (SARTORI, 2008).

De acordo com Sartori, “Ao teorizar uma proposta de educação problematizadora, Freire destaca que a libertação não consiste em uma doação ou em bondade das camadas dominantes, mas que ela pode se concretizar como resultado da construção da consciência” (2008, p. 270). Nesse sentido, acreditamos que o processo de libertação é parte dessa construção da consciência e, para isso, o indivíduo precisa enxergar-se como sujeito social. O trabalho artístico realizado a partir de atividades teatrais pode fazer aparecer o contexto social desses/as estudantes, bem como fazer com que compreendam o jogo de forças existente entre a sociedade capitalista e suas condições sociais.

Não estamos afirmando aqui que o teatro libertará esses sujeitos instantaneamente, mas o compreendemos como uma metodologia possível para que eles vejam a si mesmos na sociedade e sejam capazes de identificar as relações de opressão que os cercam. Também não podemos alegar que mudaremos a vida desses/as estudantes, mas conforme o docente de Teatro possibilita que os/as estudantes tragam, por meio dos jogos e atividades teatrais, suas realidades e vivências de fora da sala de aula, viabiliza também que as pessoas estudantes se questionem sobre essas questões sociais apresentadas por elas mesmas e possam, a partir desta provocação, compreender o amplo espectro político e social em que estão inseridas.

Paulo Freire (1987) menciona que a educação libertadora deve estar associada à formação cultural e social do ser humano. Ou seja, construir um processo pautado na educação libertadora é fazer com que o/a estudante se identifique como sujeito ativo na sociedade e possa se relacionar com ela de forma crítica. Com os apontamentos aqui apresentados, entendemos a importância de, enquanto docentes de Teatro, pensar em uma educação libertadora, na qual o/a estudante veja a si mesmo como ser social e sujeito ativo nessa sociedade.

O contexto da realidade escolar: constatações preliminares

Antes do início das atividades, nos encontramos com a professora regente de Arte³, que foi a supervisora do estágio, para conhecermos os conteúdos do trimestre vigente e entendermos o funcionamento da escola e das aulas. Os conteúdos disponíveis iam de circo (contexto histórico, circo-teatro e palhaçaria) até o teatro épico de Bertolt Brecht.

Esses foram os conteúdos disponíveis que viabilizaram a nossa regência em teatro para aquela turma e, especialmente durante as atividades que envolviam o teatro épico, pudemos entender a visão dos/as estudantes acerca das dinâmicas sociais.

Surpreendemo-nos quando nos deparamos com a obrigatoriedade da aplicação de conteúdos tão distintos entre si de maneira sequencial, como se fossem continuação um do outro porque, evidentemente, a não relação entre os conteúdos influenciaria na coerência dos objetivos das aulas. Como os conteúdos são definidos previamente pelo RCO (Registro de Classe Online), sistema online do Governo do Estado do Paraná, não há tanta maleabilidade quanto à inserção ou remoção de conteúdos, ou seja, os assuntos inscritos na plataforma precisam ser ministrados. Dito isso, notamos que existe uma certa dificuldade em concretizar o objetivo de aplicar aulas com tempo o suficiente para vislumbrar um início de discussão social, levantando temáticas do cotidiano que possam servir como material cênico.

Essa postura pouco flexível pode indicar o tratamento que tem sido concedido à educação atualmente: uma série de conteúdos a serem administrados no menor tempo possível, a fim de cumprir uma extensa lista de demandas. Ao fim, é natural que não haja assimilação desses conteúdos e que essa condução acabe assumindo uma função mais protocolar do que, de fato, uma proposta dialógica e concreta de ensino e aprendizagem.

³ A professora regente da disciplina de Arte possui formação em Pedagogia e Licenciatura em Artes Visuais.

Constituindo o estágio: conteúdos abordados e estudantes

Ao chegar à sala de aula, deparamo-nos com o conteúdo de circo durante as três primeiras semanas. Por conta disso, buscamos aplicar jogos de integração com o intuito de socializar e apresentar o conjunto de estudantes e os estagiários. Realizamos discussões teóricas sobre circo-teatro e perguntamos se os/as estudantes conseguiam tecer associações entre circo e arte. A resposta foi positiva, contudo extremamente rasa: não sabemos se pela timidez e falta de contato ou se por refletir a própria superficialidade da formação.

No período que compreendeu essa temática, trabalhamos com figuras acrobáticas, jogos com fotogramas⁴ que integrassem circo e teatro e, por fim, a palhaçaria. Nesse ponto, pudemos encontrar um conteúdo de maior domínio de nossa parte e com mais possibilidades de diálogo entre as temáticas afins e o teatro em si: a improvisação. Utilizamos como base de improvisação os livros de Viola Spolin, relacionando as propostas da norte-americana ao trabalho voltado para as questões sociais, sobretudo as de opressão, levantadas por Augusto Boal.

O trabalho com improvisação foi imprescindível porque trabalhamos com espontaneidade e possibilitamos aos discentes a liberdade de se relacionar com o coletivo e de encontrar soluções para os problemas propostos. O jogo, segundo Spolin (2006), é uma forma natural e divertida que os jogadores desenvolvem as habilidades necessárias para o teatro formal, bem como para aprender improvisação e “é igualmente útil para expor o iniciante à experiência teatral, seja ele adulto ou criança” (SPOLIN, 2006, p. 5).

Essa mistura de autores se deu por um interesse de encontrar uma base teórica que pudesse alinhar os conteúdos a serem aplicados. Como sabíamos que a etapa final do estágio trataria do teatro épico, Augusto Boal foi um autor importante para subsidiar as propostas mais voltadas para a dimensão social desde o início.

⁴ Trata-se de uma “foto” realizada com o corpo, ou seja, uma pose que os atores realizam representando algo. Segundo Delgado (1998), “é o ‘modo de olhar’, que é retido num fotograma de forma instantânea, como recorte de um instante, uma angulação, um enquadramento. É um momento de eternização na imagem, ainda que as apresentações teatrais sejam efêmeras e passageiras, seu momento de dramaticidade visual fica retido” (DELGADO, 1998, p. 8).

Depois disso, quando os/as estudantes já haviam tido contato com fotogramas, jogos de improvisação, algumas técnicas de Teatro do Oprimido e teatro épico, propusemos, como avaliação, que eles/as escrevessem uma cena cuja temática tivesse alguma relação com algum dos conteúdos e formas apresentados durante o período de estágio. Nesse momento, percebemos a naturalidade com que o contexto social deles apareceu. Todas as cenas escritas e apresentadas eram fragmentos de experiências da vida privada deles/as e revelavam algum tipo de carência social.

Como aponta a autora Zilda Bego (2015), a “Sociologia da infância” passa a ser uma metodologia para compreender o contexto social dos/as estudantes e as problemáticas que os/as cercam. Em sua investigação, ela relata uma experiência em diferentes escolas para apresentar a consciência dos direitos das crianças e adolescentes. No contexto do estágio aplicado, entendemos que esses apontamentos são válidos por termos lidado com um grupo socialmente vulnerável em uma comunidade periférica.

Bego (2015) destaca que o trabalho de conscientização parte de uma curiosidade em relação aos/as estudantes/as excluídos e marcados pelos docentes como os “piores”. Ao analisar a experiência no Colégio Tânia Varella Ferreira, notamos que são essas pessoas, as consideradas “ruins”, que são mais participativas nas atividades práticas e, ao mesmo tempo, as que mais levantam problemáticas advindas de seu contexto social. Ao longo das aulas, buscamos adaptar todos os conteúdos para atividades que tivessem alguma relação com o teatro.

Ao iniciar o estágio, percebemos os subgrupos que compõem a turma: os estudantes mais tímidos, os mais ativos e os considerados “bagunceiros”, que normalmente são excluídos por não participarem das aulas com a atenção esperada. Precisávamos, então, pensar em atividades que acessassem todas essas categorias ou, ao menos, a maior parte delas.

Como o objetivo do estágio, desde o início, girava em torno da possibilidade de colocá-los/as para discutir sobre a indissociabilidade do aspecto social e político da formação subjetiva deles, esse plano nunca deixou de ser a base de nossos planejamentos.

Nesse sentido, concordamos com Bego quando diz que “A formação política que defendo para a categoria infantojuvenil se opõe ao modelo de exclusão e de invisibilidade e se apresenta não só como necessidade, mas, sobretudo por uma sensível e árdua tarefa” (2015, p. 15). Ao trabalhar teatro com adolescentes pensando na formação política e social, não podemos, enquanto docentes, ignorar aqueles/as que são bagunceiros/as demais ou aqueles que não interagem muito. Devemos buscar integrar os/as estudantes na medida em que aplicamos as atividades, preterindo o modo mais superficial de tratamento (ou seja, a mera exclusão) com aqueles/as que não aderem às propostas.

No primeiro encontro, muitos deles tiveram resistência em participar. Imaginemos o seguinte cenário: adolescentes de 14 e 15 anos, no primeiro ano do Ensino Médio, acostumados a desenhar e copiar textos nas aulas de arte, a sentar enfileirados de acordo com o mapa de sala e tendo um professor à frente como autoridade do grupo. Depois, aparecem estagiários de teatro, afastando as carteiras e pedindo que se sentem em círculo, no chão, aplicando jogos de olhar nos olhos, realizar figuras com o corpo, fazer o colega rir fingindo ser um urso e trazer para a sala, por meio do seu corpo, ações que se vê fora da sala de aula. Não é difícil concluir que essas atitudes foram recebidas com espanto e esse comportamento é compreensível.

Porém, ao longo dos encontros, foi perceptível a mudança na adesão às atividades propostas e acreditamos que isso tenha ocorrido devido à relação sólida e horizontalizada que se estabeleceu coletivamente. Spolin (2006) aponta que “O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças” (SPOLIN, 2006, p. 9). Ou seja,

[...] ao desviar a competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final, libertamos o aluno-ator para confiar no esquema e o ajudamos a solucionar os problemas da atividade. Tanto o aluno bem dotado, que teria sucesso mesmo sob altas tensões, como o aluno que tem poucas chances de ser bem sucedido sob pressão, mostram uma grande liberação criativa e os padrões artísticos nas sessões de trabalho, se elevam quando a energia livre e saudável entra sem restrições na atividade teatral (SPOLIN, 2006, p. 11).

Com isso, acreditamos que a adesão aos jogos de improvisação se intensificou na medida em que conseguimos construir um processo baseado em uma relação de confiança entre as pessoas participantes.

Primeiras experiências com teatro político

As experimentações com o teatro político foram realizadas em um curto período, como todos os outros temas, devido à escassez de tempo e à própria estrutura do estágio. Durante os trabalhos práticos, buscamos focar sempre na discussão baseada em situações de opressão que eles/as identificavam em suas realidades e na forma como eles enxergavam a figura do opressor. A ideia era que eles/as trouxessem o material extraído da realidade deles/as, de modo a trabalhá-lo concretamente.

É importante mencionar que o teatro épico desenvolvido por Bertolt Brecht, consiste na oposição ao que era apresentado no teatro dramático - em suma, uma receita rigorosa do fazer teatral, com personagens comoventes e histórias que anulavam completamente a dimensão histórica, buscando gerar identificação catártica, tal como no teatro aristotélico (ROSENFELD, 2012). Assim, o teatro épico “distingue-se pela sua estrutura mais aberta, repleta de episódios que não se integram na linha de uma ação una, contínua, de tempo reduzido e lugar fixo” (ROSENFELD, 2012, p. 29).

Segundo Rosenfeld (2012), o teatro épico surge, também, com objetivo didático, visando esclarecer o público, sobretudo aquele advindo das classes mais baixas, sobre a necessidade de se compreender a estrutura da sociedade capitalista e a forma como ela é nociva à classe operária. O fato de termos, historicamente, naturalizado um comportamento, não significa que ele não seja passível de transformação. O que Brecht pretende com seu teatro é, entre tantos outros objetivos, fazer com que o público perceba a possibilidade de transformar a sociedade.

Dito isso, Brecht apresenta o conceito de *Gestus Social*, que baseia-se em atitudes gerais que identificam um ser social e um comportamento coletivo, que remete a uma classe social ou a um grupo específico. Um *Gestus Social* existe

quando define as atitudes de um indivíduo perante outros indivíduos. De acordo com Bolle, *gestus* é

[...] signo de interação social. Assim, por exemplo, um homem que vende um peixe manifesta o *gestus* de vender; um homem redigindo seu testamento, uma mulher atraindo um homem, um policial batendo num homem, um homem pagando dez homens — em tudo isso está um *gestus* social para que eles/as compreendessem e incluíssem em suas encenações as diferenças entre gestualidade e *gestus* (1976, p. 394).

Com isso, apresentamos o conceito de *Gestus Social* aos estudantes e os instigamos a buscar *Gestus* identificados por eles nos seus cotidianos. Após trabalhar a temática do épico e algumas práticas de Teatro do Oprimido de Augusto Boal, introduzimos jogos que relacionavam situações de opressão. Enquanto discutíamos as situações apresentadas nas cenas, constatamos que elas refletiam experiências vividas pelos/as próprios/as estudantes. Entre os assuntos tratados, tivemos: abuso policial e na escola, abuso sexual, relacionamento abusivo, racismo e afins. Ainda com Bego, entendemos que o

455

[...] contexto social em que cada criança e adolescente está inserido não é o mesmo, e a pluralidade de situações e características se constituem em diferentes lógicas: criança da escola, da rua, do bairro, exploradas sexualmente, sem famílias, trabalhadoras e tantas outras (BEGO, 2015, p. 15).

No período em que estivemos com eles/as, não foi possível compreender com detalhes a realidade individual de cada um/a dos/as estudantes. O que foi possível observar foi a relação indissociada e natural que se estabeleceu entre a vida cotidiana e o jogo teatral: comentários sobre a própria vida e experiências privadas apareciam como cena, durante um alongamento ou mesmo ao reagir à cena de outras pessoas.

Dito isso, é impossível negar a influência que o teatro pode exercer sobre a formação política de crianças e adolescentes. Não dissemos isso no sentido panfletário e direcionador, visando inseri-los em um pensamento político específico, mas no sentido de compreender a potência da arte enquanto possibilidade de interferir na construção das subjetividades e no refinamento dos discursos, tomando maior consciência da sua condição enquanto ser social.

A partir disso, pudemos identificar, na prática, a possibilidade de materializar o trabalho teorizado por Paulo Freire. Ou seja, tornou-se possível estabelecer pontes entre a experiência relatada e a possibilidade de conduzi-la pela perspectiva da libertação freireana, visando, ao menos, torná-los/as mais conscientes sobre as respectivas condições sociais.

O autor destaca que embora o homem identifique sua relação de opressão, isso pode não impactar na mudança de sua situação. Pelo contrário, ele pode vir a assumir o pensamento operacional capitalista em vez de libertar-se dele: “Isto não quer dizer necessariamente que os oprimidos não tenham consciência de que são pisados. Mas o estar imersos na realidade opressiva impede-lhes uma percepção clara de si mesmos enquanto oprimidos” (FREIRE, 1979, p. 31). Ou seja: a consciência da opressão não é o suficiente para libertá-los, uma vez que, além da conscientização, é necessário também condições materiais para fazê-lo.

Nesse momento, percebemos que o teatro tem o potencial de impedir a internalização desse pensamento, porque pode mostrar caminhos possíveis para modificar essa realidade e não simplesmente alterar as peças no jogo da relação de poder. Porém, sabemos que isso só é possível quando não preterimos os contextos e as realidades em que estão inseridos/as esses/as estudantes.

456

Formação docente

Tendo discutido a visão do contexto social dos estudantes e sua identificação enquanto sujeito social dentro de uma sociedade capitalista de opressão por meio do ensino do teatro na escola, pensamos como a formação docente está relacionada ao ensino de teatro e de arte.

Como já apresentamos anteriormente, foi possível identificar, na prática, como a disciplina é desvalorizada no contexto escolar e como, em arte, o teatro é historicamente concebido como recurso prioritariamente instrumental. As atividades teatrais realizadas costumavam ser consumadas em desenhos, evidenciando a sobreposição das artes visuais em relação às demais linguagens artísticas.

Além disso, essa despreocupação histórica com as humanidades, no geral, revela a postura do próprio sistema educacional, que marginaliza e sucateia essa área do conhecimento. Acreditamos que isso acontece porque, na prática, as disciplinas vinculadas às humanidades estão a serviço da construção do conhecimento crítico. Diferentemente do que se espera na esteira da produção capitalista, não haverá criação de ideias similares, categóricas e ortodoxas; antes, o contrário: esperamos a divergência, a possibilidade de apontar caminhos outros que não aqueles que estamos socialmente orientados a seguir (AZEVEDO FILHO, 2017). A quem, senão às artes, interessa problematizar a postura mercadológica de servilismo e clientelismo irrestrito que tem adotado a educação nos últimos anos? Talvez seja essa uma das razões pelas quais as humanidades têm sido preteridas a cada nova alteração da legislação vigente.

O sucateamento da educação básica ficou visível durante o estágio. A carga horária do componente curricular Arte era de 2h semanais, a turma possuía 40 estudantes matriculados, não havia carteiras o suficiente para acomodá-los confortavelmente, inúmeros conteúdos no programa da disciplina, além de salários desatualizados e baixos, fazendo com que os docentes precisem trabalhar em mais de uma instituição para prover o sustento da família. Com este cenário em vista, qual saída o professor tem, a não ser passar o conteúdo teórico e um desenho relacionado? Não há tempo e saúde física e mental para o/a professor/a realizar um planejamento detalhado, pensado para cada turma, com o rigor metodológico que a ocasião exige.

A respeito disso, Azevedo Filho (2017) aponta que o princípio da relação de desenvolvimento político dos/as estudantes se dá na formação do professor. Segundo o autor, as demandas escolares devem ser abordadas nos cursos de Licenciatura e a formação política do docente deve acontecer neste processo formativo. É o que ele reitera quando diz que

Muitos empecilhos dificultam o ensino de teatro, empecilhos inclusive de natureza burocrática, por isso o processo de Formação de Professores dessa área não deve acontecer refém de algum tipo de idealismo que menospreza a realidade das condições do trabalho em Teatro na escola (AZEVEDO FILHO, 2017, p. 65).

Dessa forma, o professor inicia a sua formação compreendendo, pela própria empiria, as intempéries, carências e escassezes do campo de atuação. Por conta disso, é natural que ele não consiga dissociar essa realidade fissurada da atividade docente e dos conteúdos a ela vinculados. É justamente por essa razão que a sua prática se dá em um campo político: não pelo interesse em “doutrinar” estudantes, como as pessoas alheias ao campo da educação insistem em argumentar, mas porque a formação docente e o seu exercício são calcados em uma prática de resistência aos sucessivos desmontes da educação brasileira.

Considerações Finais

A construção desse artigo foi motivada pela experiência de estágio, em que pudemos associar a teoria estudada no processo formativo à prática de ensino. Embora o estágio tenha se dado de forma fragmentada, pela quantidade de conteúdos não relacionados entre eles que tivemos de ministrar, foi possível vivenciar não só a prática docente, mas a convivência no ambiente escolar e a própria constatação, de perto, do estado atual em que se encontra a educação básica.

A partir disso, pudemos concluir que os/as estudantes possuem consciência política e que o teatro pode potencializar o exercício dessa criticidade, além da própria formação política, social e humana.

Após a experiência docente do estágio, ficou evidente que o ambiente escolar e social reflete nas ações dos/as estudantes/as e isso não pode ser ignorado pelo/a professor/a. Não podemos agir como se os estudantes fossem folhas em branco a serem preenchidas com conteúdos, mas pessoas reais que passam por situações reais que podem chegar aos docentes por meio da arte.

Vale destacar que não idealizamos que todos os/as estudantes serão conhecedores da verdade e libertos do sistema capitalista que nos cerca. Através de nossa curta experiência de estágio, percebemos que a ação teatral possui uma influência positiva na vida de tais jovens e que, mesmo que eles não entendam, de imediato, todo o conteúdo ou nossos objetivos com cada exercício, tiveram a oportunidade de levar para a escola suas visões de mundo e discutilas através da arte.

Teatro é uma ação política, desde sua origem ritualística. Quando falamos de “política”, não tratamos de ideologias específicas ou de organizações governamentais. Pensamos nela enquanto ações desenvolvidas por uma determinada sociedade. O teatro, desde sua origem, possui uma acepção politizante, desde quando foi usado para catequizar, no período jesuítico, até a concepção didática brechtiana que trouxemos neste artigo, por exemplo. Por isso, não é possível pensar arte e teatro e não pensar em política, pois toda ação artística se torna política e em sala de aula isso não se diverge, pelo contrário: é no momento que desconfiguramos o espaço tradicional de sala de aula, afastando as carteiras, propondo exercícios que não tenham relação com desenho e escrita que a consciência política do/a estudante ganha espaço para exercer sua plenitude, manifestando suas inquietações e questionando o *status quo*.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO FILHO, Carlos Augusto de Oliveira. **Estágio curricular: tensionamentos da racionalidade técnica na formação de professores de teatro**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-graduação em Educação Brasileira, UFCE, Fortaleza, Ceará, 2017.

BEGO, Zilda. **Formação política: indicadores de princípios de práticas e mediações pedagógicas com participação infantojuvenil**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UEM, Maringá, Paraná, 2015.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007;

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.

BOLLE, Willi. A linguagem gestual no teatro de Brecht. **Língua e literatura**, v. 5: 1976 (p. 393-410). Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/113816/111685>> Acesso em: 23 jun. 2022.

DELGADO, Sandra Magalhães. **O palco da imagem: o revelar do teatro através da fotografia**. 1998. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação)- Faculdade de Comunicação, UFBA Salvador, Bahia, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. **Dicionário Paulo Freire**, v. 2, p. 134-136, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Recebido em 27/06/2022, aceito em 10/11/2022