



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

GILMÁRIO DE SOUZA

**ENSAIOS SOBRE A SOMBRA:
INQUIETUDES E CONFLUÊNCIAS SOBRE [TRANS]FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA-PROFISSÃO E DA
APRENDIZAGEM DOCENTE EM TEATRO**

Salvador-Bahia
2023

GILMÁRIO DE SOUZA

ENSAIOS SOBRE A SOMBRA

**INQUIETUDES E CONFLUÊNCIAS SOBRE [TRANS]FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA-PROFISSÃO E DA
APRENDIZAGEM DOCENTE EM TEATRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Orientador: Luiz Cláudio Cajaíba Soares

Salvador -Bahia
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Gilmário de

Ensaaios sobre a sombra: inquietudes e confluências
sobre [trans]formação de professores na constituição da
memória-profissão de aprendizado docente em teatro /
Gilmário de Souza. -- Salvador, 2023.

196 f. : il

Orientador: Luiz Cláudio Cajaíba Soares.

Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Artes
Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de
Teatro, 2023.

1. Teatro. 2. PBID-Teatro. 3. Aprendizagem
docente. 4. [Trans]formação de professores. 5.
Narrativas de vida. I. Cajaíba Soares, Luiz Cláudio.
II. Título.

CDD 792



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



TERMO DE APROVAÇÃO

Gilmário Gois de Souza

Ensaio sobre a sombra: Inquietudes e confluências sobre [trans]formação de professores na constituição da memória-profissão e da aprendizagem docente em Teatro


Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 13 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba Soares (Orientador)

Prof. Dr. Fabio Dal Gallo (PPGAC/UFBA)

 Documento assinado digitalmente
URÂNIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA
Data: 13/12/2023 16:16:05-0300
Verifique em: https://www.br.gov.br

Prof^ª. Dr^ª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira (PPGAC/UFBA)

Prof^ª. Dr^ª. Carla Meira Pires de Carvalho (UNEB)

Prof. Dr. Claudio Rejane Alves dos Anjos (SMED)

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo (UFMG)

A

Vovó Mariazinha, a Mainha e a Neinha, mulheres de minha vida que me deram as primeiras lições.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pelo amor incondicional, pelas bênçãos e pelo sonho que me impulsionou a chegar até aqui.

Aos meus pais, **Pedro** e **Jucileide (Leidinha)**, agradeço pelos ensinamentos e carinho dados em todo tempo.

A minha irmã, **Neinha**, pelo apoio nos diversos âmbitos da minha vida e pelo incentivo antes, durante e depois desse processo acadêmico. Obrigado gata!

A vovó, **Mariazinha**, pela história de vida e ressignificação.

A **Edson**, amigo-companheiro, agradeço a paciência e compreensão cotidiana.

A **Maria das Neves**, a Maravilhosa, Nevinha, que me acolhe como filho e me ouviu muito nesses longos dias.

Ao Professor **Cajaíba**, meu primeiro professor de Metodologia e Pesquisa em Teatro, grande mestre que me acompanha desde a graduação, obrigado por ser uma referência viva! Te admiro muito.

Aos professores e as professoras que compuseram a Banca Examinadora: Professora **Carla Meira Pires**, que (também), desde a graduação me acompanha e foi tão cirúrgica na qualificação; Ao Professor **Ricardo Figueiredo**, que gentilmente mantém contato comigo desde 2019 e cedeu sua sabedoria e docilidade nesses anos; ao Professor **Fabio Dal Gallo**, meu (também) professor da graduação, a quem admiro e respeito muito; Ao professor e amigo **Cláudio dos Anjos**, pela leituras e conversas generosas sobre minha escrita e sobre a tese; e a professora **Urânia Maia**, que na sua generosidade aceitou dividir conosco esse caminho.

As minhas amigas da categoria “amigos leitores da tese” **Monique Sodré** e **Yarasarrath Lyra**, pelas correções e leituras compartilhadas, vocês foram grandes incentivadoras, sempre atentas e presentes.

As amigas e amigos da categoria “amigos da vida”, **Gisele Valença**, **Patrícia Moura**, grandes incentivadoras.

As amigas da categoria “a gente estuda, mas a gente come”, **Kátia Soane**, **Rosana Cruz**, **Elis Souza**, **Fabiana Nascimento** e **Inaiá Brandão** pelos momentos de ~~muita~~ ~~emilância~~ muita estudos nas nossas reuniões de cunho acadêmico no nosso grupo de pesquisa não-institucional: PIABAS – Pessoas moradoras do Piauí e da Bahia.

Aos **egressos do PIBID-Teatro UFBA** que gentilmente responderam meu questionário e em especial a **Ana Caroline Santos** e a **Francine Costa**, que abriram o baú da memória e nos contaram sobre si e sobre essa experiência no PIBID-Teatro UFBA.

Ao PPGAC UFBA pela qualidade [trans]formativa ao longo desses anos de leitura, pesquisa e descobertas.

A todos que não foram citados neste trabalho, mas de alguma forma estiveram presentes e são parte desta conquista.

Muito obrigado!

SOUZA, Gilmário de. **Ensaaios sobre a Sombra:** Inquietudes e confluências sobre [Trans]Formação de professores na constituição da Memória-Profissão e da aprendizagem docente em Teatro. Orientador: Cláudio Cajaíba. 2023. 198 f. il. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Por meio de uma série de ensaios e anotações apresento uma abordagem abrangente e reflexões multifacetadas sobre o processo de aprendizagem do professor de Teatro. Ao longo da escrita, revelo a investigação: como a consciência da [trans]formação e da auto[trans]formação se desenvolve em professores de Teatro, e como tal fenômeno estabelece relações com as abordagens artístico-pedagógicas durante o exercício profissional? Nesse sentido, essa pesquisa buscou reflexões ancoradas na investigação da minha própria prática, enquanto professor/pesquisador/artista, e na investigação de vivências de egressos de licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia e de professoras de Teatro de escolas públicas de Salvador, partícipes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID em Teatro. Essas histórias, práticas e experiências foram objetos de investigação, partilha e análise. Os meios escolhidos para gerar dados foram entrevistas narrativas, realizadas com uma professora supervisora e uma egressa do PIBID-Teatro, questionários com quinze egressos de licenciatura em Teatro da UFBA, e a análise de documentos, como relatórios e planejamentos contidos no blog PIBID Teatro da UFBA. A pesquisa se concentra nos seguintes eixos principais: Políticas-públicas, Memória, Narrativas de vida e Autopoiese. Esses eixos são examinados através de uma lente interdisciplinar, que se beneficia da contribuição de diversas áreas do conhecimento, como Política, Psicologia Social, Memória Social, Teatro-educação e Biologia. As anotações e os ensaios, construídos numa perspectiva epistemometodológica não-cartesiana, são independentes e não seguem uma estrutura canônica da academia, permitindo, assim, uma exploração não linear. No entanto, juntos, convergem harmoniosamente, enriquecendo a compreensão da aprendizagem docente como uma característica intrínseca que se manifesta na prática profissional. A pesquisa oferece uma perspectiva enriquecedora sobre o papel do professor de Teatro e de sua própria prática; esta como um fundamento para a contínua evolução e aprimoramento de sua profissionalidade, incitando à docência refletida e à redescoberta de si.

Palavras-chave: PIBID-Teatro. Aprendizagem docente. [Trans]formação de professores. Narrativas de Vida.

SOUZA, Gilmário de. **Essays on the Shadow:** Inquietudes and confluences on the [Trans]Formation of teachers in the constitution of the Memory-Profession and teaching learning in Theater. Advisor: Cláudio Cajaíba. 2023. Thesis (Doctorate) - Theater School, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

Through a series of essays and notes, I present a comprehensive approach and multifaceted reflections on the learning process of the theater teacher. Throughout the writing, I reveal the investigation: how does awareness of [trans]formation and self-[trans]formation develop in drama teachers, and how does this phenomenon establish relationships with artistic-pedagogical approaches during professional practice? In this sense, this research sought reflections anchored in the investigation of my own practice, as a teacher/researcher/artist, and in the investigation of the experiences of graduates in Theatre from the Federal University of Bahia and of female Theatre teachers from public schools in Salvador, participants in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships-PIBID in Theatre. These stories, practices and experiences were the objects of investigation, sharing and analysis. The means chosen to generate data were narrative interviews with a supervising teacher and a former PIBID-Theatre student, questionnaires with fifteen graduates of the UFBA Theatre degree program, and the analysis of documents such as reports and plans on the UFBA PIBID Theatre blog. The research focuses on the following main axes: Public Policy, Memory, Life Narratives and Autopoiesis. These axes are examined through an interdisciplinary lens, which benefits from the contribution of various areas of knowledge, such as Politics, Social Psychology, Social Memory, Theater Education and Biology. The notes and essays, constructed from a non-Cartesian epistemo-methodological perspective, are independent and do not follow a canonical academic structure, thus allowing for a non-linear exploration. However, together they converge harmoniously, enriching the understanding of teacher learning as an intrinsic characteristic that manifests itself in professional practice. The research offers an enriching perspective on the role of the drama teacher and their own practice, the latter as a foundation for the continuous evolution and improvement of their professionalism, encouraging reflective teaching and the rediscovery of self.

Keywords: PIBID-Theatre. Teacher learning. Teacher [trans]formation. Life narratives.

SOUZA, Gilmário de. **Ensayos sobre una sombra:** Preocupaciones y confluencias sobre la formación [Trans]Docente en la constitución de la Memoria-Profesión y el aprendizaje mediante la enseñanza en Teatro. Supervisor: Cláudio Cajaíba.2023. Tesis (Doctorado) - Escuela de Teatro, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2023.

RESUMEN

A través de una serie de ensayos y notas, presento un abordaje comprensivo y reflexiones multifacéticas sobre el proceso de aprendizaje del profesor de Teatro. A lo largo del escrito, revelo la investigación: ¿cómo se desarrolla la conciencia de [trans]formación y auto[trans]formación en el profesor de teatro, y cómo este fenómeno establece relaciones con los abordajes artístico-pedagógicos durante la práctica profesional? En este sentido, esta investigación buscó reflexiones ancladas en la investigación de mi propia práctica, como profesora/investigadora/artista, y en la investigación de las experiencias de graduadas en Teatro de la Universidad Federal de Bahía y de profesoras de Teatro de escuelas públicas de Salvador, participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza-PIBID en Teatro. Estas historias, prácticas y experiencias fueron objeto de investigación, intercambio y análisis. Los medios elegidos para generar datos fueron entrevistas narrativas con una profesora supervisora y una ex alumna de PIBID-Teatro, cuestionarios con quince ex egresados de teatro de la UFBA y el análisis de documentos como informes y planes en el blog de PIBID-Teatro de la UFBA. La investigación se centra en los siguientes ejes principales: Políticas Públicas, Memoria, Narrativas de Vida y Autopoiesis. Estos ejes son examinados a través de una lente interdisciplinaria, que se beneficia de la contribución de diversas áreas del conocimiento, como la Política, la Psicología Social, la Memoria Social, la Educación Teatral y la Biología. Las notas y ensayos, construidos desde una perspectiva epistemo-metodológica no cartesiana, son independientes y no siguen una estructura académica canónica, permitiendo así una exploración no lineal. Sin embargo, juntos convergen armónicamente, enriqueciendo la comprensión del aprendizaje docente como una característica intrínseca que se manifiesta en la práctica profesional. La investigación ofrece una perspectiva enriquecedora sobre el papel del profesor de teatro y su propia práctica, esta última como base para la continua evolución y mejora de su profesionalidad, fomentando la enseñanza reflexiva y el redescubrimiento de sí mismo.

Palabras clave: Palabras clave: PIBID-Teatro. Aprendizaje docente. [L]a formación de docentes. Narrativas de vida.

SUMÁRIO

POR ONDE COMEÇAR UMA TESE?	13
Isso não é um memorial.....	15
E esse sonho perdido no meio disso tudo?	21
Mas e aí, por onde começo uma tese?	26
A escrita alternativa como proposta de intercadência [des]alinhada	30
O Ensaio como atitude de escrita	37
Algumas repetições: outros olhares não conclusivos.....	39
TESSITURAS DO TRAJETO SOB A SOMBRA:	53
Metáforas sobre auto[trans]formação de professores (de Teatro)	53
Alinhavos	53
O PIBID-Teatro na ETUFBA	59
PIBID-Teatro, memória social de um tempo vivido	65
Sobre as políticas públicas	69
Metáforas entre a política pública e a sombra	70
A sombra como vestígio da memória.....	72
Ecos da experiência dos egressos do PIBID-Teatro.....	74
Sobre auto[trans]formação de professores, perspectiva pessoal	82
Arremates	88
NA SOMBRA DA ALGAROBEIRA:	99
Memória e Ensino de Teatro na (Re)constituição de Aprendizagens	99
Para começo de conversa... ..	99
Sobre a memória.....	101

Para compreender melhor a memória, falemos de apagamento	104
O apagamento no contexto educativo.....	108
Noites de setembro: narrativas de enfrentamento ao apagamento, no âmbito escolar	116
Novos horizontes, novas mostras... ..	122
Aqui! É aqui que o título faz sentido.....	129
Veículo de memória e as experiências cotidianas, outra maneira de pensar a Etnocologia	135
Considerações momentâneas	139
SER E CONSTRUIR-SE PROFESSOR:.....	148
Reflexões e experiências sobre o PIBID-Teatro, na perspectiva da Narrativa, da Autopoiese e da Memória-profissão.....	148
Sobre a docência... ..	148
Olhares iniciais sobre a memória-profissão e a experiência	152
Sobre a narrativa e autopoiese	156
Percurso da pesquisa: conhecendo os casos que não são do acaso	161
O tempo vivido no PIBID-Teatro: narrando experiências autopoéticas [reconstruindo a memória-profissão de professoras de Teatro] ou [compreendendo a construção da profissionalidade docente]	165
Primeiro tempo vivido: nós estamos em 2013	166
Segundo Tempo vivido: nós estamos no ano de 2015	174
Algumas considerações	184
UM DESABAFO, UM RETROSPECTO E ALGUNS DESPROPÓSITOS:	191
Últimas considerações	191
REFERÊNCIAS.....	201

ESCRITA ALTERNATIVA
 REFLEXÃO QUE NOS CONVIDA CONSTRUIR
 OUTRAS PRÁTICAS E ESTILOS DE ESCRITA
 ALÉM DAQUELAS QUE JÁ ESTÃO POSTAS
 COMO MODELO .

ENSAIO

MAIS QUE UM
 ESTILO DE
 ESCRITA, UMA
 ORGANIZAÇÃO DO
 PENSAMENTO. "
 UM MODO DE
 LIDAR COM A
 REALIDADE, UMA
 MANEIRA DE
 HABITAR O
 MUNDO"

**PESQUISA
 EM TEATRO-
 EDUCAÇÃO**
 CONTRIBUTOS DO
 PIBID NA
 [TRANS]FORMAÇÃO DE
 PROFESSORES E NA
 CONSTITUIÇÃO DA
 MEMÓRIA-PROFISSÃO
 EM INSTITUIÇÕES
 PÚBLICAS DE ENSINO
 NA CIDADE DE

POR ONDE COMEÇAR UMA TESE?

ESCREVIVÊNCIA
 ESCREVER, VIVER,
 ESCREVER-SE
 VENDO E
 ESCREVER
 VENDO-SE

INTERCADÊNCIA [DES]ALINHADA

UMA ALTERAÇÃO, OU PROPOSTA DE INOVAÇÃO NA CONTINUIDADE DO LEGADO
 TRADICIONAL DE ESCRITA ACADÊMICA.

POR ONDE COMEÇAR UMA TESE?

Começo pedindo licença a todos os que me ensinaram e que, direta ou indiretamente, me ajudaram na compreensão daquilo que me constitui professor e, antes disso tudo, filho, irmão, aluno, nordestino e pessoa. Peço licença ao meu orientador e à banca examinadora; peço licença aos autores que fundamentam meu trabalho e meu trajeto [trans]formativo, em especial a Carolina Maria de Jesus, e a Conceição Evaristo, ambas tão fundamentais a essa pesquisa, e cada uma delas, à sua maneira, muito me ensina.

De Carolina Maria de Jesus quero sempre a poesia de expressar as experiências e a capacidade cirúrgica de problematizar a realidade do cotidiano. De Conceição Evaristo tomo a escrevivência como discurso todas as vezes que trazer à tona as memórias que me construíram e alimentam este que sou, seja nesse ensaio ou nos próximos que compõem esta tese. Sobre a escrevivência, em uma entrevista para a Revista PUCRS, Conceição Evaristo nos explica o significado do termo:

Em 1994, na minha dissertação de mestrado, fiz um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se e aí surgiu a palavra *escreviver*. Mais tarde comecei a usar *escrevivência*. [...] O termo tem como imagem fundante as africanas e suas descendentes escravizadas dentro de casa. Uma das funções delas era contar histórias para adormecer os meninos da casa-grande. A palavra das mães pretas e bás era domesticada, na medida em que tinham que usá-la para acalantar essas crianças. Hoje a *escrevivência* das mulheres negras não precisa mais disso. Nossas histórias e escritas se dão com o objetivo contrário: incomodar e acordar os da casa-grande. Não estamos aqui para ninar mais ninguém nem apaziguar as consciências (Evaristo, 2019).

Peço licença, de maneira mais intrínseca, para escrever sobre mim dentro dessa abordagem narrativa da *escrevivência*, uma enunciação que aponta como um excelente operador teórico e pilar narrativo ao que será compartilhado neste ensaio e ao longo desta tese por muitos fatores políticos, mas também pela sua comum parêntese: a vida, seja ela a pessoal ou a profissional, que se circunscreve na experiência de viver, ensinar e aprender de cada pessoa-professor, e a experiência de escrever o que se enfrenta na vida e no exercício de nossa profissionalidade e, conseqüentemente, a experiência do viver-se. *Escreviver*, nessa perspectiva, denota

contar histórias singulares e, em alguma medida, coletivizadas - contar história é uma atividade essencialmente teatral - e tais coletivizações se assemelham, em algum momento, pelas características compartilhadas por intermédio de marcadores sociais análogos ou pela semelhante experiência vivida, mesmo que em distintos gêneros ou posições sociais (Machado; Soares, 2017, p. 206).

Por isso, ao invés de buscar outras epistemologias conceituais nos autores outrora canonizados para amparar a narrativa, o que normalmente ocorre neste tipo de trabalho acadêmico, escolhi a escrevivência de uma autora brasileira, recentemente difundida nesse âmbito, uma vez que suas produções mais conhecidas são, em sua maioria, obras literárias. Escolho então a escrevivência, enquanto abordagem e discurso metodológico, para dar conta de todo o arcabouço necessário para narrar minhas experiências de vida tanto como professor de Teatro quanto como, antes disso, pessoa interiorana, filho de pais lavradores, neto de avós professora/costureira e oleira/lavradora, bisneto de bisavós lavradora e tropeiro...

Esta escrita, ao mesmo tempo em que se ergue, torna-se memória e, também, um exercício de criação, uma tentativa de produzir novos discursos e trazer múltiplos olhares para um estilo comumente aceito e incitado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia: apresentar na pesquisa seu tripé fundante: sujeito - trajeto - objeto. Este tripé está alicerçado nas ideias do professor Armindo Bião, o qual defendia tal conceito a partir da articulação do sujeito e seus trajetos e objetos de interesse “com outros sujeitos, cujos interesses, ainda que parcialmente, comuns, se encontram na encruzilhada das ciências e das artes” (Bião, 2007, p 20).

Isso não é um memorial

Tinha mais ou menos 19 anos e, nessa época, morava em Olindina, minha cidade natal. Era egresso há 02 anos do ensino médio, professor recém-formado pelo curso de magistério e usufruía de algumas experiências em educação: tinha sido professor do Programa Alfabetização Solidária – PAS – quando ainda nem havia concluído o ensino médio, e dava aulas de reforço de Matemática. O PAS foi uma política pública nacional da época que favorecia a erradicação do analfabetismo. Foi

meu primeiro contato com o universo da pedagogia teatral. Na oportunidade, pude viajar para a cidade de Videira – SC em um intercâmbio com outros colegas das cidades de Olindina - BA e Muaná - PA. Recebemos da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC orientações pedagógicas para aplicá-las no processo de alfabetização de jovens e adultos. O PAS foi também meu primeiro mergulho no âmbito da (trans)formação de professores e oportunizou meu primeiro contato com a universidade que, até então, só tinha ouvido falar por causa de uma prima de 2º grau, que havia terminado a faculdade de contabilidade, e minha madrinha que era formada em letras, ambas por instituições privadas. Além delas, ninguém mais, em toda a família, tinha nível superior. Anos depois, minha irmã se tornou a primeira pessoa da família a ingressar em um curso de nível superior, em uma universidade pública. Na época ela foi morar em Alagoinhas. Também nutria em mim o desejo de sair da casa dos meus pais e ir morar com minha irmã, mas antes do desejo havia a realidade que me inquietava e, por isso, não chegava a uma decisão.

Sou o filho caçula de pais lavradores – Pedro e Jucileide – estes não concluíram os estudos do ensino fundamental.



Figura 01 – Casamento dos meus pais

Fonte: Álbum de família, 1976.

Tenho mais um irmão – Gilmar – que não encerrou os estudos do ensino médio e uma irmã – Jucineia – a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior em uma Universidade pública. Tive uma infância que se dividia entre Samambaia, a roça em que meus pais moraram por muitos anos e a casa de minha avó materna – D. Mariazinha – que ficava na cidade, Olindina.

Figura 02 – Foto da Infância: meu irmão, eu ao centro e minha irmã

Fonte: Álbum de família, 1988



Morávamos, meus irmãos e eu, com minha avó materna na cidade durante o ano letivo, e passávamos as férias na casa dos meus pais, pois era dessa forma que poderíamos ter melhor acesso à escola pública de qualidade, uma vez que o ensino na zona rural, entre os anos de 1980 e meados dos anos de 1990, era, na maioria das vezes, precário pela ausência de transporte escolar, pela pouca oferta de professores, ou lugares adequados para uma sala de aula, além de uma série de outros contratempos relacionados à falta de investimento público.

D. Mariazinha – minha avó materna – era filha primogênita dos oito filhos de um tropeiro, homem branco, e uma lavradora, mulher preta. Minha avó materna foi

costureira por boa parte da vida, e durante muito tempo professora e coordenadora do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Anos depois se aposentou como auxiliar de disciplina pela Prefeitura Municipal de Olindina. Minha mãe, sua única filha, não fora registrada pelo pai - esse negara a paternidade desde sempre. Dessa forma, minha avó, enquanto mãe-solo, foi a única mantenedora de minha mãe até os 15 anos, quando ela se casou.



Figura 03 – Casamento dos meus pais, Vovó

Mariazinha e mainha

Fonte: Álbum de família, 1976.

Ainda sobre a realidade familiar que menciono, acredito que seja importante pontuar que D. Maricota, como era chamada minha avó paterna, não pude conhecer, morreu jovem e não tenho fotografias, objeto tão raro no passado para algumas pessoas. D. Maricota foi mãe de sete filhos, sendo meu pai, o sexto. Sei poucas coisas a seu respeito, uma delas é que era uma mulher de poucas palavras, fala mansa e arrastada e que fora traída, retirada do seu próprio lar, abandonada pelo marido e morreu anos depois, de tristeza ou de alguma doença física somatizada, ou quem sabe dos dois.

Apesar do tom, talvez melodramático ou folhetinesco, essa escrevivência traz alguns dos acontecimentos familiares que construíram minha história e, conseqüentemente, minha identidade. Essa realidade social descrita é também a realidade de muitos colegas professores de Teatro, e de tantos outros professores. Dados catalogados pela professora pesquisadora Bernadete Gatti, entre outras pesquisadoras, publicizados em 2019 no livro “Professores do Brasil”, confirmam que 42% dos estudantes de licenciaturas das universidades públicas têm pais e mães que fizeram apenas as séries iniciais do ensino fundamental, apenas 9% dos licenciandos, no recorte da pesquisa, que compreende os anos de 2004 a 2009, possuem pais ou mães com nível superior, e que as licenciaturas são os cursos mais procurados pelo segmento pobre da população brasileira (Gatti, et al., 2019).

Armatya Sen, economista, sociólogo e filósofo indiano, traz uma ideia cristalina para o entendimento de pobreza, quando ele a classifica como “a impossibilidade de uma pessoa, ou grupo de pessoas, transformar as capacidades em oportunidades para viverem a vida de acordo com seus objetivos e vontades” (Sen, 1992, p. 110); ou ainda, parafraseando-o seria a impossibilidade de conseguir o bem-estar devido à falta de meios econômicos, ou poderia arriscar ainda dizendo que a pobreza seria a inverossimilhança de converter ganhos financeiros e recursos insuficientes em capacidade de mobilidade, por causa da falta de oportunidade.

Essa incapacidade de mobilidade, impossibilidade de alcançar bem-estar e falta de oportunidade cercava e ainda cerca muitos jovens pobres no Brasil, senão a maioria, e nessa situação eu estava incluso, no início dos anos 2000. Segundo dados do Ministério da Educação – MEC no ano de 2005, como todo jovem pobre egresso do ensino médio no Brasil, estávamos vivenciando o início do incentivo à educação superior (Ministério da Educação, 2015). O que viria a ser no futuro uma política pública para o favorecimento da interiorização da oferta de educação superior, ainda estava despontando. Portanto, havia a necessidade de que esse processo inicial fosse eficaz, sobretudo nos municípios interioranos das regiões norte e nordeste do país, regiões com o menor índice de estudantes universitários e universidades públicas na época.

Dessa maneira, até então, existiam duas situações comuns ao jovem pobre egresso do ensino médio nas cidades economicamente menos desenvolvidas que

almejasse melhor oportunidade de estudo e qualidade de vida: a primeira era a migração, muitas vezes em caráter definitivo, para outras cidades onde a oferta de estudo era mais ampla e diversificada; a segunda era a permanecer, ou seja, os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdiam, ou eram forçados a perder, a oportunidade de se qualificar.

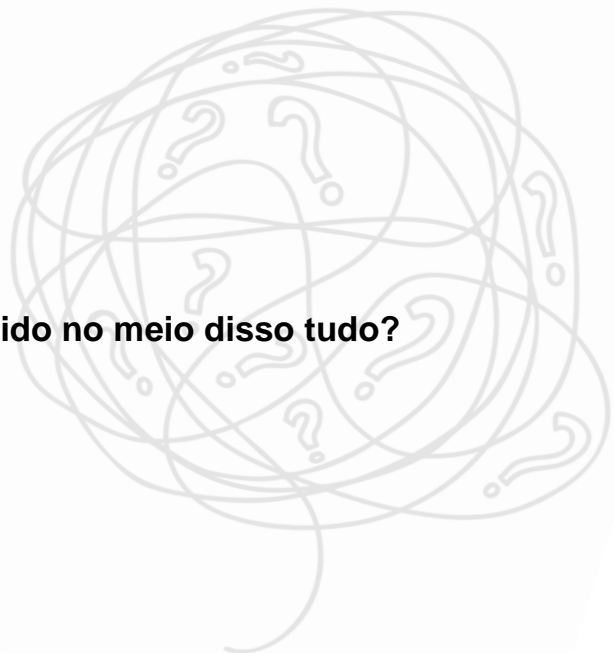
Axiomático ou não, como filho de uma família composta por lavradores, historicamente uma profissão tão desvalorizada, eu precisaria de um impulso ou de uma oportunidade, além daquelas ofertadas em minha cidade natal, caso desejasse ascender intelectual e financeiramente. Sair de Olindina já não era uma escolha, mas uma necessidade para alcançar determinados objetivos e fugir do trabalho informal, da ausência de qualificação profissional, fugir do subemprego, da baixa remuneração e especialmente ingressar na tão sonhada universidade pública. No entanto, eu era o jovem que tinha tudo para estar na situação de conformidade social. Não tinha condições de me manter na capital ou em outra cidade mais desenvolvida que Olindina sem um emprego, pois meus pais não teriam condições financeiras de custear, exclusivamente, meus estudos e permanência.

Escrever a minha história, ou parte dela é, portanto, um exercício de autorreflexão; é pedagógico. E nesta construção textual, ao longo dessa tese, isso está diretamente ligado ao meu desenvolvimento profissional, uma vez que práticas de escrita sobre a vida ou sobre a jornada pessoal pode ter um impacto profundo na percepção que temos de nós mesmos, e na forma como somos percebidos pelos nossos pares. A escrita sobre si é, sob essa perspectiva, uma potência, à medida que “exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever” (Oliveira, 2011, p. 290). Outro aspecto desta escrita está nas relações que estabeleço com o ensino a partir da minha própria história com a escola pública. Sou fruto dela, e talvez por isso compreenda mais facilmente as limitações, os anseios, os desejos e as carências dos estudantes que ensino. Conheço esse lugar da família trabalhadora e pobre, apesar da minha geração familiar não ter passado fome, nem por carência de necessidades básicas. Acredito ser uma ideia muito simplória, para não dizer ignóbil, associar a pobreza apenas ao passar fome, ou ainda, ao estereótipo miserável, maltrapilho e esquelético.

Retomando o contexto da juventude, uma série de inquietações e hesitações me retiravam do lugar da certeza de que eu precisava migrar da minha cidade natal. Questionamentos como: eu sobreviveria em uma cidade desconhecida, sem o apoio dos meus pais? conseguiria um trabalho para me manter? E trabalhando, como organizaria tempo para estudar para o vestibular? Caso ingressasse na universidade pública, o que tinha aprendido na escola pública asseguraria minha permanência? Eu pensava: “não posso desperdiçar tempo na escolha de qualquer curso, preciso ser certo, garantir meu futuro sustento e uma profissão”. Esse pensamento não era unicamente meu, quicá esse estado de incerteza que atravessou meu caminho ali, no início dos anos 2000, tenha feito parte também dos trajetos de outros licenciandos, levando em conta a realidade que Bernadete Gatti (2019, p. 148) compartilha sobre os estudantes, conforme perfil socioeconômico, dos cursos de licenciatura, entre os anos de 2004 e 2009.

Os referidos dados delineiam os marcadores de renda e a organização, ou composição social do grupo do qual fiz parte ali nos anos 2000, enquanto jovem pobre e egresso do magistério. Além da ansiedade de ingressar no ensino superior, somava-se a esse estado de inquietude um questionamento central – eu permaneço na casa dos meus pais, dando aula de reforço e tento um emprego por aqui mesmo, ou saio e enfrento o novo? – Isso originou uma condição psicológica de angústia e preocupação que talvez tenha me levado a um sonho. Não um sonho qualquer ou, como na expressão interiorana que diz “um sonho de barriga cheia”, mas foi um sonho muito importante para minha vida, sobretudo para a tomada de decisão.

E esse **sonho** perdido no meio disso tudo?



que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 o quanto me irrita o excesso de suor que produzo. Por isso, sempre gostei muito de sombras. Na minha infância brincava à sombra. Quando estudava à tarde fazia o percurso até a escola andando por um caminho que tivesse sombra. Ela, a sombra, me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 Carregada de frutos apetitosos ela possuía uma enorme e convidativa sombra – não me relaciono bem com o calor, nem com o sol. Ele, o sol, é sinônimo de sudorese, me cansa, me causa irritabilidade. Quem me conhece sabe, o quanto me irrita o excesso de suor que produzo. Por isso, sempre gostei muito de sombras. Na minha infância brincava à sombra. Quando estudava à tarde fazia o percurso até a escola andando por um caminho que tivesse sombra. Ela, a sombra, me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 Mas uma brisa refrescante soprou o meu rosto, poucas árvores e alguns arbustos espalhados em todo meu campo de visão. Em meio a toda essa paisagem, uma árvore se destacou para mim. Ela, a sombra, me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 e em meio a tudo isso, aquele questionamento interior cansados, praticamente que me levaram cada vez mais latente... Busquei força pois percebi que se aproximava o fim da alta e cansativa ladeira. Esse impulso me fez chegar ao topo exausto, em um misto de tortura, falta de ar e pernas cambaleando. Mas uma brisa refrescante soprou o meu rosto, poucas árvores e alguns arbustos espalhados em todo meu campo de visão. Em meio a toda essa paisagem, uma árvore se destacou para mim. Ela, a sombra, me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 Subo a ladeira suando, começo a sentir um pouco de fome, e em meio a tudo isso, aquele questionamento interior cansados, praticamente que me levaram cada vez mais latente... Busquei força pois percebi que se aproximava o fim da alta e cansativa ladeira. Esse impulso me fez chegar ao topo exausto, em um misto de tortura, falta de ar e pernas cambaleando. Mas uma brisa refrescante soprou o meu rosto, poucas árvores e alguns arbustos espalhados em todo meu campo de visão. Em meio a toda essa paisagem, uma árvore se destacou para mim. Ela, a sombra, me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 olhar para trás, identifico que encosta se me levaram cada vez mais latente... Busquei força pois percebi que se aproximava o fim da alta e cansativa ladeira. Esse impulso me fez chegar ao topo exausto, em um misto de tortura, falta de ar e pernas cambaleando. Mas uma brisa refrescante soprou o meu rosto, poucas árvores e alguns arbustos espalhados em todo meu campo de visão. Em meio a toda essa paisagem, uma árvore se destacou para mim. Ela, a sombra, me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.
 olhando para trás, identifico que encosta se me levaram cada vez mais latente... Busquei força pois percebi que se aproximava o fim da alta e cansativa ladeira. Esse impulso me fez chegar ao topo exausto, em um misto de tortura, falta de ar e pernas cambaleando. Mas uma brisa refrescante soprou o meu rosto, poucas árvores e alguns arbustos espalhados em todo meu campo de visão. Em meio a toda essa paisagem, uma árvore se destacou para mim. Ela, a sombra, me revigora, me causa conforto, é sinônimo de consolação – Logo aquela grande e frondosa árvore presente ali era um gostoso sinal. Procurei abrigo sob aquela sombra e ao arrancar um fruto para comer, antes de morde-lo ouvi uma voz confortável e aveludada responder a dúvida que me embargava os pensamentos e me desconfortava: Não se acomode, pode sair. Em seguida, eu acordei.

Foi a partir desse sonho que decidi sair de Olindina, enfrentar os meus medos, buscar novos horizontes e melhores oportunidades de estudo e de trabalho. Entendi, na época, por causa, inclusive, da minha fé, que esse sonho era uma resposta, um sinal, de que eu precisava seguir em frente, sair da comodidade e colocar em prática o desejo de partida que ressoava dentro de mim e, até então, não havia encontrado espaço.

A oração final do parágrafo anterior sugere um fragmento de um desses livros de autoajuda ou de cunho religioso, mas foi o que realmente aconteceu. O sonho em questão mexeu muito com minhas emoções na época e, como num prólogo de uma longa jornada [trans]formativa, propulsou minha tomada de decisão. Sobre o ato de sonhar, Domhoff, o encara como a dramatização das “nossas preocupações, muitas vezes, encenadas no pior dos cenários. Como ser reprovado em uma prova ou esquecer o diálogo em uma peça de teatro” (Domhoff, 2003, p. 117).

Ao longo da minha vida já tive diversos sonhos, inclusive os muitos prazerosos, como voar. Numa dessas leituras, encontrei a informação de que “um sonho com significado pode ser reconhecido pela presença de arquétipos” (Hall, 2005, p.13). Os arquétipos, segundo o pensamento de Jung, seriam identificados como determinados vestígios que estimulam atitudes inconscientes e se camuflam na mente consciente. Tais arquétipos se revelam, posteriormente, através de símbolos que se assemelham e, quando estudados, auxiliam no aperfeiçoamento do entendimento psicológico das atitudes inconscientes de cada indivíduo.

Isso significa dizer que, de alguma forma, ou em algumas situações, o sonho pretende comunicar algo fundamental, que transcende as limitações do sonhador, desde que haja no sonho a presença de elementos – arquétipos – com significado pessoal para a pessoa que sonha, indo muito além da aparência óbvia da imagem. No meu caso, a partida, ou a decisão de mudar para outra cidade, criou em mim uma situação de desconforto psicológico e, embora haja a certeza pessoal da fé – pois entendo que no sonho em questão havia também arquétipos carregados de múltiplos signos ligados ao universo religioso – houve por meio deste sonho, só para finalizar essa questão, do ponto de vista da psicanálise, uma tentativa inconsciente de tornar consciente uma condição psíquica e particularmente problemática.

Mas e aí, por onde começo uma tese?

Apesar da explanação sobre o ato de sonhar, é um tanto quanto inusitado, em um texto de cunho acadêmico, sobretudo no início de uma tese, relatar um sonho ou mencionar questões como fé, entre outros assuntos aparentemente desconexos. Talvez, na tentativa de uma resposta mais acadêmica para a pergunta título deste ensaio, e que eu repeti agora como subtópico, alguém responda: “devemos começar uma tese pela pergunta”. Por que começar pela pergunta? Outro talvez dissesse: “pela introdução/apresentação”. Por que pela introdução e apresentação? Eu muito provavelmente responderia: “pelo começo!”. Porque o começo de uma pesquisa antecede a introdução, a apresentação, e ou o problema de uma pesquisa.

Esta pesquisa começou quando eu ainda estava no Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES da UFBA. Na época escrevi sobre o endereçamento de valores culturais dos educandos para a construção de repertório artísticos em Teatro, na Escola Municipal Governador Roberto Santos, no bairro do Cabula, em Salvador. Sugiro, para um aprofundamento do tema, a leitura de três obras: a) o capítulo “Modos de Endereçamento” do livro “Nunca Fomos Humanos” de Tadeu Thomaz da Silva; b) o livro “Educação como prática da liberdade” de Paulo Freire; c) meu artigo de mestrado “Endereçamento Teatral: valores culturais dos educandos em uma experiência com ensino fundamental”.

Muitos questionamentos suscitados naquela época, erigidos no trajeto de pesquisa daquela ocasião, apontavam para este momento e para esta pesquisa: reflexões sobre a [trans]formação de professores de Teatro e a aprendizagem docente. Não foi fácil aprender a ser professor, tive muita dificuldade na iniciação: dificuldades de comunicação assertiva com a comunidade escolar, contratempos na organização das atividades e no planejamento, falta de um espaço adequado, falta de interesse e de identificação dos estudantes com as aulas de Teatro, a existência de problemas na infraestrutura, as violências dentro da escola e em seu entorno, entre outros. Em um dos trechos do artigo apresentado ao término do mestrado, enfatizo que

Ao observar minha trajetória, os meus caminhos e escolhas profissionais/artísticas, percebo que estes foram orientados a partir dos valores culturais que me cercaram ao longo da construção do meu

acervo pessoal. Foi assim na escola quando cursei magistério, quando ingressei na universidade para fazer Teatro e tem sido assim na escrita desse trabalho. Nossos valores [profissionais] são formulados a partir das experiências vividas na dinâmica produtiva de processos culturais formativos dentro da instituição escolar. [...] não somos diferentes dos alunos, somos esses sujeitos da aprendizagem, visto que aprender é verbo transitivo direto para a vida toda. (SOUZA G, 2016, p. 31, 32)

O trecho acima faz parte das considerações finais. Nele escrevi sobre os valores culturais e sobre os saberes dos educandos, mas registrei também o meu processo de aprendizagem, sobre como me coloquei na condição de aprendiz e sobre como fui aprendendo a lidar com a profissão, à medida que vivia as dificuldades e os prazeres, à medida que o exercitava a profissionalidade.

O início desta pesquisa foi ali, quando eu nem tinha a consciência da importância de compreender como se constituem nossos saberes. De qualquer forma, retomando a pergunta que é título deste subtópico, sinto-me acolhido por Adorno, quando em seu texto “O Ensaio como Forma”, ao exemplificar maneiras de como iniciar ou findar uma escrita, ele é categórico ao escrever que o início deve ser “sobre o que deseja falar” e o término deve ser “onde se sente ter chegado ao fim” (Adorno, p. 17).

Há uma provocação e leveza – ainda que pareça uma frivolidade – nessa afirmação de Adorno sobre iniciar e findar a escrita em um molde ensaístico que me convence do lugar prazeroso que devemos estar quando escrevemos sobre qualquer coisa. Adorno, nessa afirmação, defende também a escrita como algo possível a todos, apesar de que eu creio que a escrita nem sempre é tão simples quanto ele nos apresenta, pois sei das “travas” que lido, especialmente em uma escrita acadêmica, por todos os rigores impostos historicamente na universidade e nos moldes científicos.

É notório também que a asserção de Adorno problematiza certa tendência comum a alguns textos universitários-acadêmicos no que tange ao momento da escrita. Me refiro, especificamente, ao modelo linguístico que a comunidade pesquisadora necessita imprimir sobre os textos de cunho acadêmico que, de alguma forma, afasta a comunidade extra-acadêmica, pela ausência de compreensão e de interesse por pesquisas e pela realidade de saberes diversos, próprios de um rigor academicista.

Parece que há um consenso que orienta que os escritos universitários sejam práticas discursivas próprias, que reverberam uma preocupação com o excesso de rebuscamento linguístico, com padrões que, especialmente para os pesquisadores em Artes, nas suas múltiplas linguagens, às vezes, engessam o modo de realizar uma pesquisa deste cunho que reflita os princípios próprios. Por fim, eles distanciam o leitor não acadêmico da experiência e do conhecimento partilhado. Augustini e Bertoldo (2017, p. 135) sustentam o que penso quando apresentam um artigo, reflexo de uma pesquisa preocupada com as questões em torno do ensino e da aprendizagem da escrita universitária, que aponta a existência de uma supremacia oriunda de uma ordem discursiva, a qual exige do estudante universitário “o exercício de práticas discursivas acadêmicas [...]”, exercício esse, que confronta a diferença entre seu modo de dizer e os modos próprios do discurso científico.

Preciso, enquanto pesquisador, mudar minha organização de escrita, metodologia, ou mesmo o pensamento, exclusivamente em detrimento de modelos a serem rigorosamente seguidos? Esse é um tipo de questionamento que vez ou outra brota, entra em ebulição e me deixa um tanto quanto inquieto. De fato, me apropriando das considerações de Foucault em *A Ordem do Discurso*, há uma ordem discursiva nesse espaço universitário-acadêmico que nos exige distanciamento do senso comum, especialmente em tempos de tanto negacionismo e fake news. Logo, concordo que este distanciamento do senso comum é um aspecto positivo e importante para a pesquisa acadêmica, pois estando ela no lugar do discurso de quem está debruçado na pesquisa, não poderá haver permissão para escrever qualquer informação ou dado de qualquer maneira. Sob essa perspectiva, é importante que existam tais normas, notadamente aquelas pautadas nas questões da ética, dos valores culturais e humanos, do respeito ao processo, ao objeto, à comunidade, território ou pessoa investigada.

No entanto, chamo à roda para refletirmos acerca da imposição sobre o estilo ou o modelo de escrita. O estilo posto como padrão que reflete na hegemonia dos artigos, em detrimento de outros estilos de escrita nas revistas, e na supremacia da escrita, sobre outras maneiras de registrar pesquisas de cunho acadêmico, especialmente na área das Artes e no campo do Teatro. Quem inventou esta ordem discursiva? – Contém sarcasmo.

O problema dessa ordem discursiva está naquilo que Foucault (2012) chamou de “vontade de verdade”. A ideia de “vontade de verdade” de Foucault vem de uma consciência pessoal do autor, ao afirmar que a historicidade da cognição de cada indivíduo parte da noção de que as constituições de conhecimento não são inerentes à natureza humana, são, porém, estruturadas a partir de um contexto ou fenômeno sociopolítico-cultural que tece domínios do saber. Nesse sentido, há uma descentralização da figura do sujeito, segundo o autor, que retira o próprio sujeito do cerne absoluto da produção de conhecimento e o nega como objeto de origem em que se constrói o conhecimento e, conseqüentemente, a verdade.

Dessa forma, Foucault consegue pensar a constituição de cada indivíduo dentro de sua própria história, e, por conseguinte, ele defenderá duas “histórias da verdade”: uma verdade atrelada às concepções de normatização, regulação e uniformização, que a institui dentro do sentido histórico, científico, e outra verdade, que está assegurada na subjetividade dos fatos ou o que o próprio autor chama de “vários outros lugares” de saberes, acessados a partir de certas “regras de jogo”.

O pensamento de Foucault sobre a ordem discursiva, quando ele trata sobre a “vontade da verdade”, contempla, entre outras questões, a ideia que tenho sobre a pesquisa em arte/teatro/educação. Noto que a “vontade da verdade” que se sobrepõe na academia é a verdade científica, presa a um molde aristotélico-cartesiano e positivista e que mesmo as Artes, ou as pesquisas em Arte-educação ou em pedagogia teatral, derrapam e, às vezes, caminham para um lugar longínquo da comunidade que mais deveria ter acesso a tais pesquisas: professores da educação básica e estudantes das licenciaturas.

São pontos como este que me fazem questionar certos pressupostos da escrita acadêmica. Outrora a universidade gastava muito tempo ensinando normas técnicas, quando poderia empenhar-se em construir diálogos com a sociedade sobre a ciência, sobre as pesquisas de cunho artístico-pedagógico e como isso está em nosso cotidiano e atravessa nossas atividades. Sinto que houve avanços, e estamos construindo debates fundamentais sobre políticas públicas de acesso e permanência, sobre democracia, sobre racismo e tantos outros tópicos importantes. Sinto que a universidade está buscando epistemologias nacionais, quando valoriza autores brasileiros e latinos. Mas, ainda assim, compartilhamos uma estrutura muito

endurecida de divulgação de resultados de pesquisa científica/acadêmica e modelos de escrita que, em sua maioria, ao invés de servirem como inspiração, passam a ser incansavelmente repetidos.

A escrita alternativa como proposta de intercadência [des]alinhada

Neste momento de reorganização de uma evidente crise política, econômica e cultural instaurada no Brasil em 2016, crise esta que afetou legitimamente também a Universidade Pública e a pesquisa universitária-acadêmica, especialmente nesses últimos 04 anos, é de suma importância constituir nas pesquisas, especialmente as pesquisas qualitativas oriundas de um pensamento artístico-pedagógico, a noção de **intercadência [des]alinhada**, para que haja equilíbrio entre a escrita pessoal e a forma da escrita acadêmica e, assim, acessemos lugares não acessados e pessoas que nunca leram pesquisas acadêmicas.

A intercadência [des]alinhada pode vir a ser uma alteração na continuidade desse legado tradicional de escrita acadêmica. Como um entremeio entre os modelos enraizados na academia e abordagens contemporâneas de escrita. Modelos às vezes paralisam o processo e nos limitam; moldes dificilmente respeitam ou evocam a subjetividade. Por isso, prefiro pensar em abordagens, e descarto, nesse contexto, o termo modelo. Abordagens impulsionam dialogismo e orientam. Vi certa vez um vídeo do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Minas Gerais, um documentário sobre a História da Arte no Brasil. No documentário em questão, uma das convidadas é a professora Ana Mae Barbosa, que aparece ao lado de outros importantes nomes, como as professoras Noêmia Varela e Lúcia Pimentel. Em um dos trechos, Ana Mae Barbosa menciona como foi ao longo dos anos, preferindo trazer suas contribuições para o ensino das Artes no prisma da abordagem e não mais da metodologia – antes suas proposições nominadas Metodologia Triangular passaram a ser reconhecidas pelo nome de Abordagem Triangular. Lembrei disso enquanto organizava essa argumentação inicial. – Isso não é uma crítica ao método.

A intercadência [des]alinhada pode ser ainda uma subversão acordada entre o estilo de escrita canônica e uma escrita pessoal/autoral ou outros [des]formatos que possam surgir. Se por um lado é preciso não escrever de maneira a reproduzir o senso

comum, e ter responsabilidade com as publicações de cunho acadêmico, por outro, creio, é preciso encontrar uma maneira que garanta a subversão das normas e regras que acabam criando um padrão e, muitas vezes, um modo engessado de escrever. A subversão da escrita precisa ser instaurada de tal maneira que o pensamento do artista-pesquisador-educador não se vergue diante de tantas questões meramente técnicas, sem perder o rigor de uma assinatura pessoal e subjetiva nos trajetos do estudo, notavelmente os estudos de cunho qualitativo.

Deleito-me – e muito – com Dante Galeffi na sua escrita sobre o rigor nas pesquisas qualitativas, especialmente quando ele afirma que estamos contaminados por um falso entendimento de rigor científico “que mal sabe avaliar os efeitos nefastos de sua atuação acadêmica e social” (Galeffi *et al.*, 2009, p. 17). O rigor que se impõe, e aceitamos boa parte das vezes sem resistência, a partir de regras de setores diversos ligados ao governo ou por outras agências de fomento à pesquisa qualitativa, e que, por sua vez, respingam na maneira como concebemos as pesquisas de cunho artístico-pedagógico em Teatro, de certa forma sobrepõe a própria noção de rigor. Naturalmente, o entendimento de rigor foi ganhando uma conotação objetiva muito mais científica e perdendo a noção de um “comportamento atitudinal”, conforme escreveu Galeffi. “É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras” (Galeffi *et al.*, 2009, p. 17). O rigor é, portanto, uma atitude de quem faz qualquer coisa com dedicação, com atenção e louvor, “um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o *ethos* de toda produção artística” (Galeffi *et al.*, 2009, p. 17).

Tudo o que ouvimos desde muito cedo nas aulas da educação básica é que a escrita gerou a história e a nossa história se dividiu em dois imensos períodos: aquilo que veio antes e o que veio depois da própria escrita. Ouvimos repetidamente que nossas sociedades se baseiam sobre o escrito. “A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal [...]” (Galeffi *et al.*, 2009, p. 17). A geógrafa indígena Márcia Kambeba declara ainda que “a palavra é para os povos indígenas um objeto de arte, pois ela representa a imagem guardada na memória de saberes” (Kambeba, 2018, p.43). Já entendemos desde muito cedo que a escrita é um legado, faz parte da nossa sociedade na própria construção da nossa história, mas é preciso entender também que a escrita é um processo criativo.

Partindo desse entendimento da escrita enquanto um processo de criação, percebo nisso subjetividade. E em meus trabalhos de pesquisa, desde o TCC na graduação, a busca por um estilo despretenso e criativo na hora de escrever me leva num dado momento a questionar qual seria meu estilo de escrita? Não dei nomes, nunca os quis. No PROFARTES, Mestrado Profissional em Artes, ao invés de escrever uma dissertação, fui motivado a escrever um artigo. Já no doutorado, comecei a pensar sobre isso no primeiro semestre, enquanto estudava “Pesquisa em Artes Cênicas”, um dos componentes curriculares obrigatórios, com a professora Denise Coutinho. Em meio a encontros reflexivos e momentos horizontalizados de partilha de saberes, recordo que a professora Denise Coutinho compartilhou conosco em uma de suas aulas, o conceito de “Epistemologia não-cartesiana” (Coutinho, 2010).

Na perspectiva da Epistemologia não-cartesiana e nas palavras da professora Denise Coutinho

[...]para apresentar-se rigorosa em termos de objetos, métodos, questões, objetivos e finalidades, a pesquisa acadêmica não precisa adotar como referenciais modos consagrados pela cientificidade. A universidade não é, ou não deveria ser, o lugar no qual a pesquisa científica, ainda que hegemônica ou majoritária, dita as regras para todos os campos e saberes. A atividade científica no ambiente universitário seria uma cultura entre outras (SNOW, 1993) e não o modelo a partir do qual todas as demais formas de conhecimento deveriam produzir mímicas, de modo a constranger seus métodos e objetos e, assim, tornarem-se legítimas, porque subalternas às ciências. (Coutinho, 2010, p. 65)

Realmente, aprendi desde a graduação a conduzir os estudos em áreas não científicas, como as pesquisas em Pedagogia das Artes Cênicas, e a classificá-los como pesquisa científica. Na defesa de sua ideia, Coutinho (2010) nos aponta que isso seria como que reduzir esses discursos e atividades artístico-educativa a uma única cultura, a da ciência. Considerando que as artes e as humanidades são parte integrante da universidade e contribuem para a produção de conhecimento, técnicas e práticas, sem necessariamente seguir os padrões científicos, por que insistir em categorizar todas as pesquisas como científicas? (Coutinho, 2010, p. 65).

Em uma de suas aulas, a professora Denise Coutinho compartilhou a tese de Nick Sousanis, *Unflattening*, que traduzido para um termo aportuguesado mais próximo da essência verbal literal seria “Desaplanar”. O trabalho em questão é um

romance gráfico, apresentando a academia no estilo de história em quadrinhos e que, em pouco tempo após sua defesa, tem se tornado importante referência do universo acadêmico nos últimos anos.

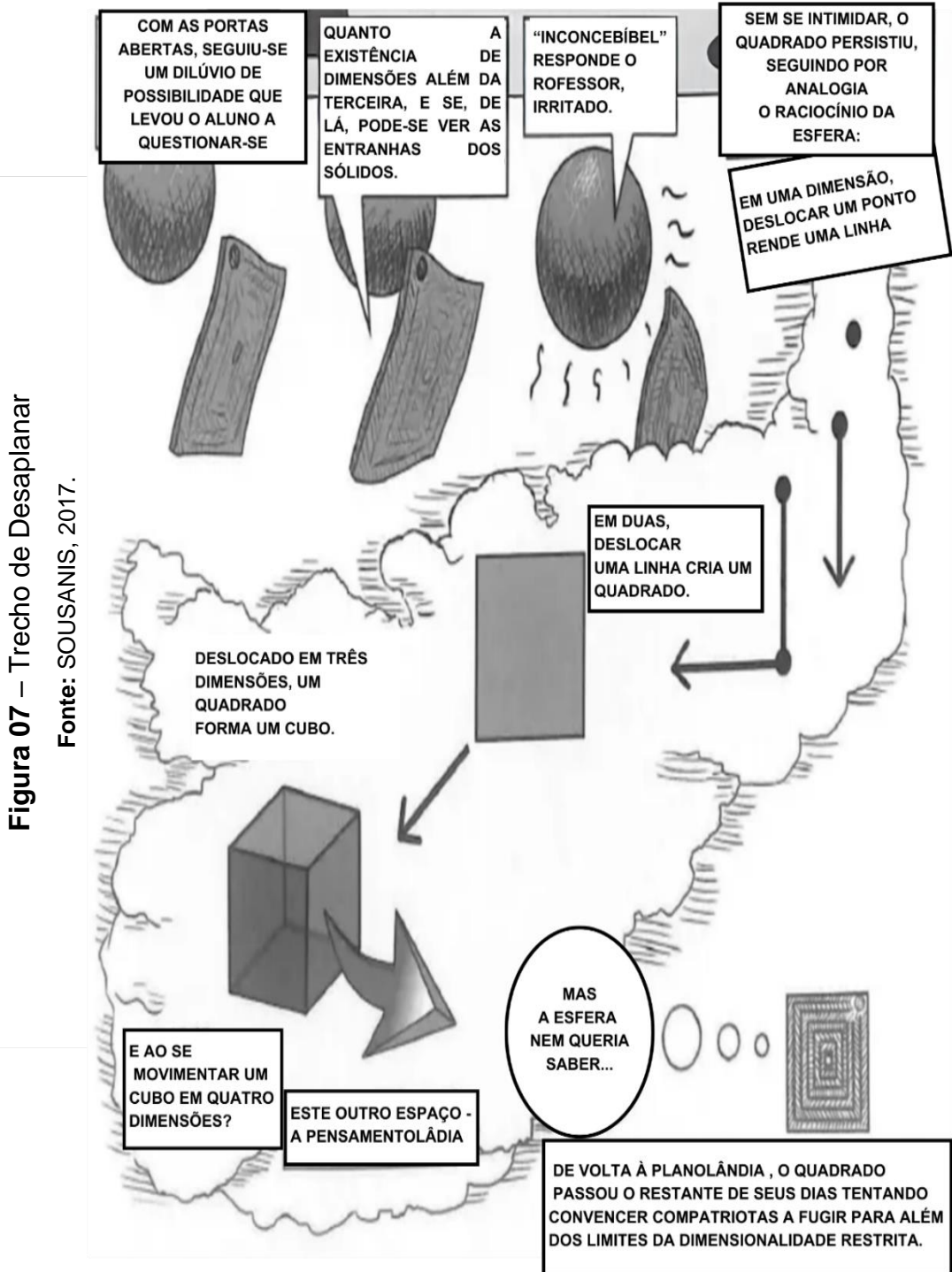


Figura 07 – Trecho de Desaplanar

Fonte: SOUSANIS, 2017.

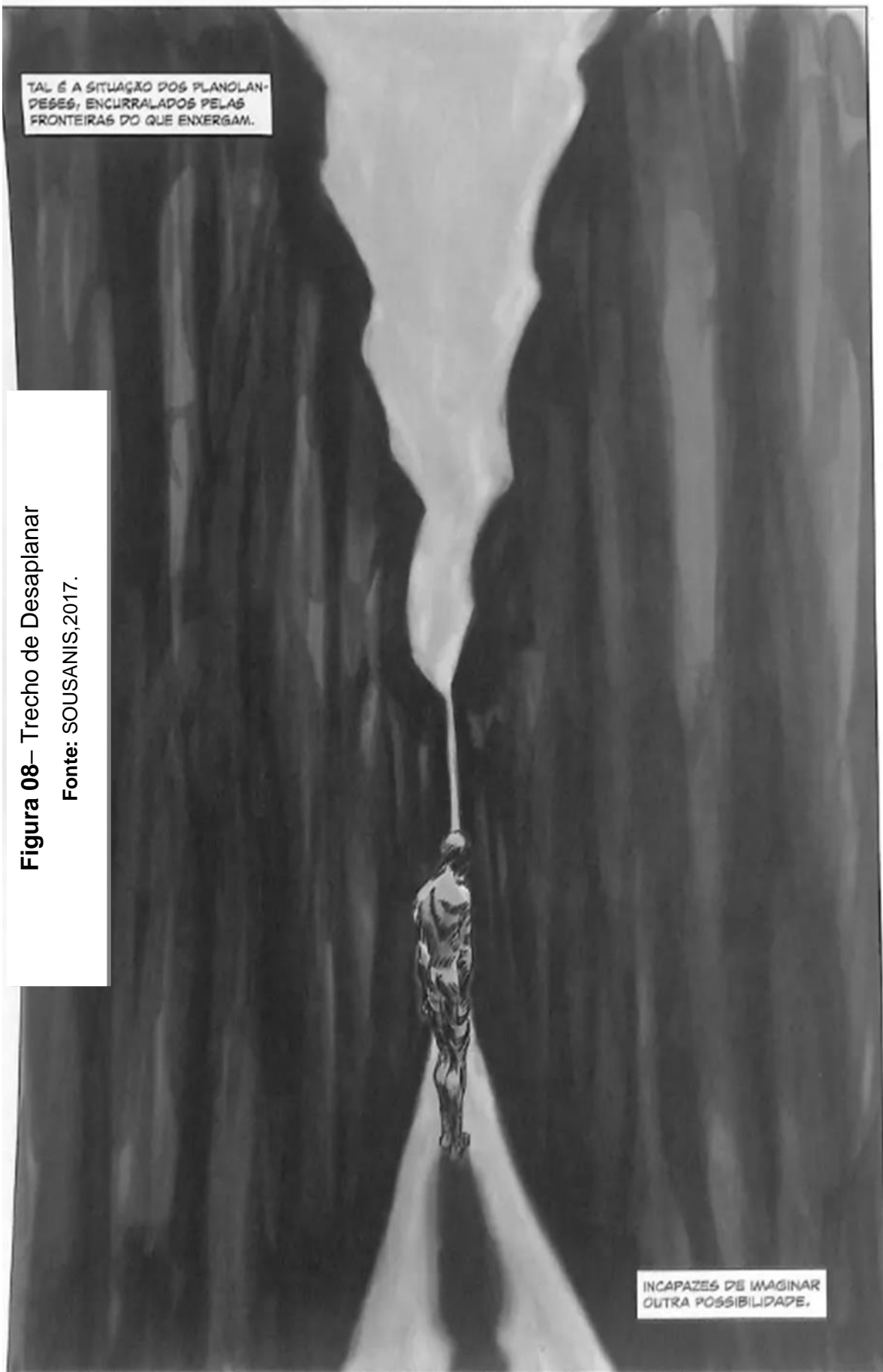


Figura 08– Trecho de Desaplanar
Fonte: SOUSANIS,2017.



Figura 09 – Trecho de Desaplanar

Fonte: SOUSANIS, 2017.

Sousanis (2017), a partir da justaposição entre texto e imagem, defende uma tese aceita pela academia que é tão rígida e presa a moldes mais técnicos de pesquisa e escrita. Sousanis faz um desdobramento da obra “Planolândia: um romance de muitas dimensões”, e elabora, especificamente, a partir desse trecho, um convite à ruptura de modelos planejados de pensar, um convite para o alargamento de horizontes do entendimento e uma dilatação da percepção. Sair do plano, sobrevoar o plano numa perspectiva visual, desaplanar.

Neste sentido, ele produz uma escrita em quadrinhos que inspira novos discursos dentro de um universo acadêmico tão acostumado com os moldes de escrita mais convencional – ainda que a academia tenha incorporado algumas mudanças ao longo de sua existência. Ao me referir a “Desaplanar” não ponho em avaliação o conteúdo desse trabalho, isso sugeriria outra dimensão para essa discussão, e este não é o objetivo dessa explanação. Detenho-me a citar o trabalho de Sousanis, especialmente seu estilo, pois considero que, ao fazer deste modo, ele favoreceu aquilo que anteriormente chamei de intercadência desalinhada. Esta caberia muito bem numa abordagem da Epistemologia não-cartesiana, pois a questão não é impor um determinado conjunto de ideias, normativas e sistemas teóricos à vivência artístico-pedagógica na universidade, mas “Trata-se, sim, de superar o dualismo teoria x prática através da práxis, ou seja, promover a experimentação constantemente posta em cheque por proposições teóricas para imediatamente melhor dirigir a ação [...]” (Coutinho, 2010, p. 69).

Desaplanar é uma escrita alternativa, foi uma atitude necessária para que Souzaanis no registro de sua pesquisa fugisse do óbvio, sem que ele perdesse o rigor e muito menos sua marca autoral, e garantisse demandas teóricas importantes na discussão de seu objeto de estudo. Ainda que tais discussões tenham sido apresentadas por meio de uma história em quadrinho – à revelia da academia tradicional e dos moldes cientificistas – este formato veio facilitar, entre outras questões, sua circulação, sobretudo em tempos tão tecnológicos como o atual, garantindo acessibilidade ao produto da pesquisa e problematizando o próprio entendimento de escrita científica ou de escrita acadêmica.

O Ensaio como atitude de escrita

Favorecendo tais ideias sobre uma escrita alternativa aos moldes engessados, o Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC da Universidade Federal da Bahia, não adota um modelo único de escrita. Em sua página oficial na internet, o PPGAC direciona que o resultado das investigações acadêmico-científicas contemple também a construção de um trabalho final prático-criativo e não apenas prestigie “a dimensão teórica, tão valorizada no âmbito da pesquisa das artes do espetáculo”, e que o conteúdo dessas dissertações e teses se debruce, ademais, na construção de “processos criativos e acadêmico-pedagógicos”.

Não sei ao certo se as escolhas que faço ao fugir de formatos tradicionais de escrita neste momento serão suficientes para alcançar os desejos por ora partilhados – afinal, sigo escrevendo e instaurando, de alguma maneira, um modelo. Também não sei se somente a fuga de um formato de escrita é o bastante para garantir inovação ou uma nova abordagem metodológica especialmente em uma pesquisa de Teatro-educação. De qualquer maneira, pesquisar é sempre um desafio, seja isso feito partindo de um recorte mais restrito ou mais abrangente, seja na opção de traduzir a pesquisa em modelo de escrita pertencente a um formato mais usual, uma forma insubordinada ou ainda sem formatos pré-concebidos.

Tenho desejado, desde que conheci o trabalho de Sousanis, sair do lugar óbvio e, vez ou outra, obsoleto, dessa escrita universitário-acadêmica. Estou nesse exato momento buscando novos sentidos, não na ideia simplória de ser diferente apenas, mas na perspectiva de não ser igual, de fugir do modelo, do padrão que às vezes tolhe o processo criativo e assusta quem não tem o costume da escrita ou da pesquisa acadêmica. Busco um lugar fértil para o enriquecimento desse debate em pedagogia teatral, por acreditar que tal discussão é importante numa pesquisa que versa Educação e Teatro.

Nessa busca por um caminho de escrita que melhor representasse minhas escolhas dialógicas, remexi muitos lugares, como partilhado anteriormente, até que no banco de dados do Portal de Periódicos da Capes me deparei, há alguns anos, com uma dissertação de Artes Visuais que se tracejava em forma de ensaio. A autora (Scaranto, 2015) expunha seu pensamento e objeto de estudo de uma maneira muito

peculiar às pesquisas em processos artísticos – sem querer apontar modelos. Fui percebendo, ao ler o trabalho em questão, uma escrita apresentada em primeira pessoa, com uma linguagem clara, acessível e convidativa a quem se propusesse ler, sem que houvesse ali uma fuga do que vem a ser um trabalho de cunho universitário-acadêmico.

Aquele estilo despertou meu interesse sobre o ensaio como maneira possível de traduzir o que vinha pensando a respeito da minha escrita. A partir da imersão que fiz, lendo a dissertação em questão e as contribuições de outros autores, dentre os quais centralizo os subsídios diretos de Adorno, Larrosa e do próprio Foucault, opto, então, por uma escrita ensaística. A escolha pelo formato ensaio não foi à toa, foi enrijecendo-se a cada texto contagiante de Larrosa. Saboreio suas palavras, sobretudo, quando ele trata o ensaio como uma operação, como uma oportunidade de ensaiar-se, inclusive, ensaiar o próprio pensamento e a própria existência. “Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é [...] um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita” (Larrosa, 2004, p. 44). Para Larrosa o ensaio é um “escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas”. E nessa subjetividade o ensaio me consola, porque espontaneamente me permite escapar o pensamento, flexibilizar a linearidade. Consente-me ser transparente.

Sobre a transparência, lembro que uma vez, quando escrevia minha dissertação no mestrado, mandei um fragmento do texto para uma amiga pedagoga antes de enviar ao orientador e, ao me trazer uma devolutiva sobre o que havia escrito, ela me disse “parece outra pessoa. Leio você, mas não te vejo na sua escrita”. A priori achei que ela me acusava de plágio – quase rolou uma “treta” ali naquele momento – mas, em seguida, entendi do que ela falava. Faltava no meu texto a minha assinatura – minha marca pessoal, inerente e peculiar da autoria – faltava-me transparência.

O ensaio, então, mais que um estilo de escrita, revela-se como um estilo de organização do pensamento, como uma maneira de registro da própria abordagem metodológica, permitindo-me mostrar, então, as hibridezes naturais do trajeto da pesquisa. É inusitado, ao mesmo tempo em que é interessante, o que Páez (2001) partilha e como isso se relaciona com o que estou tratando sobre o ato de escrever. Num dado trecho de sua obra, ele divide conosco que o sonho de todo aquele que se

organiza para pôr em prática a escrita é realizá-lo no conforto de uma grande casa, com uma vista para uma bela paisagem e com um animal peludo dormindo junto a uma lareira da sala principal. É quando Páez (200, p.14) então nos surpreende e diz que: “quien espere a tener esas condiciones mínimas antes de sentarse a escribir, en realidade no quiere escribir en absoluto”. O que de fato é verdadeiro. Não precisamos somente de condições agradáveis de escrita para escrever, precisamos de prática, de desejo, de motivação para encarar este processo, como um processo criativo.

Algumas repetições: outros olhares não conclusivos

Inspirado nas orientações de Manoel de Barros sobre a repetição, quando em O Livro das Ignorâncias ele escreve: “Repetir, repetir - até ficar diferente, **repetir** é um dom do estilo” (BARROS, 2016, p. 16) sinto a necessidade de retomar/repetir algumas discussões que foram lançadas nesse primeiro espaço reflexivo.

O primeiro ponto que gostaria de retomar está na recorrência nas pesquisas atuais em educação pela compreensão dos elementos que constituem a identidade ou o trajeto do professor refletido na sua prática. São muitos os estudos acerca de como, no decorrer de seu itinerário, seja ele pessoal ou profissional, esse educador vai absorvendo as virtudes, os saberes e as competências relacionados a sua *práxis*, ou ainda, em que medida o professor, em meio à experiência didática, e experiências de auto[trans]formação, aprende e alimenta seu repertório. Compreendo como repertório aquele conhecimento acumulado por meio das vivências cotidianas, sejam elas pedagógicas, ou não. É tudo aquilo que aprendemos e conhecemos relacionado ao nosso meio social, cultural e político. Do ponto de vista profissional, é o repertório que nos auxilia, enquanto professores, na escolha dos caminhos a serem trilhados para a partilha de conhecimento nos diversos espaços educativos, inclusive a sala de aula. Nos textos que virão prefiro tratar o repertório como a aprendizagem docente e, assim, busco refletir neste estudo, e ao longo destas páginas, as condições de tornar-se um professor de Teatro.

Quanto ao Teatro, essa é uma área de conhecimento e componente curricular recentemente inserido no contexto da educação pública – repetirei isso muitas vezes, pois é importante, é um marco - e são poucas as pesquisas que se debruçam a discutir

sobre a constituição da aprendizagem docente desse sujeito – o professor de Teatro. É importante sinalizar, nesse momento, que a aprendizagem docente de cada professor está em constante construção e baseia-se na capacidade de observação e retenção de diversos aspectos, ou matrizes que referendam nosso fazer. Essa aprendizagem, como qualquer outra, não se constitui do nada, antes, porém, se constrói a partir do acesso às referências que se arranjaram na vida pregressa ou na nossa atuação na educação.

Justamente por ser este um tema complexo, com múltiplas possibilidades dissertativas, requer, inicialmente, algumas delimitações na tentativa de que a leitura seja mais fluida e desencadeie no leitor o dialogismo necessário. Nesse sentido a subversão é algo indispensável, conforme destaca Tânia Brandão (2000), às pesquisas em Teatro. Uma pesquisa subversiva em Artes Cênicas, sobretudo aquela que está atrelada à Pedagogia Teatral, é aquela que se preocupa em adotar estratégias próprias, desde que estas respeitem o compromisso ético pautado nos moldes procedimentais sistematizados a partir da lógica do método científico, e esteja apoiada nos horizontes de sua própria existência enquanto área de atuação e saber.

Desde muito cedo, os moldes científicos subsidiaram o método na elaboração do pensamento universitário-acadêmico e, conseqüentemente, a escrita nesse âmbito, incluindo as pesquisas em Pedagogia Teatral. Desse modo, ergueu-se um paradigma que tem sido aos poucos discutido e desconstruído no atual contexto: se nas pesquisas científicas lidamos com objetos concretos, nas pesquisas em pedagogia teatral lidamos com objetos ligados à efemeridade. Em outras palavras, as pesquisas em pedagogia teatral lidam com abordagens que têm seu em cerne o próprio acontecimento, no instante da experiência ou ainda há aquelas pesquisas “que investigam processos e procedimentos artísticos em diferentes contextos, da cena ao chão da escola” (Caon, 2020).

Grande parte das experiências publicizadas a partir de uma pesquisa de caráter pedagógico teatral estão centradas no caráter processual da própria pesquisa ou do estágio efêmero de sua prática e vivência em Teatro. Por esse motivo, a necessidade de [re]apresentar inicialmente as escolhas que fortaleceram as fundamentações desse estudo e seu caráter processual e efêmero, como posto anteriormente, delimitando-a, assim, a partir da composição do título e do subtítulo.

Naturalmente, tanto um quanto o outro trazem os vestígios do trajeto que, posteriormente, será publicizado aqui. No entanto, contrariando o pensamento cartesiano, não começarei esta delimitação pelo título. Quero pontuar que as delimitações que seguem serão iniciadas numa trajetória inversa¹, a partir dos vocábulos que compõem o subtítulo, do último ao primeiro. Especialmente por compreender que este é o desdobramento das especificidades desta pesquisa, e não somente um incremento ao trabalho, [re]apresento, dessa forma, a partir da última sentença presente no subtítulo deste estudo, o Teatro.

Este é tido como uma prática historicamente humana, seja por meio do rito nos primórdios da história, da brincadeira, do sonho ou da necessidade de representação, constituída paralelamente à medida que se consolidavam as primeiras civilizações. Talvez por estar intimamente tão próximo a essa essência humana o Teatro tenha servido para outros fins, não apenas o de apreciação, distanciando-se da essência popular, conforme se aprimorava, e adquirindo, num dado momento, menções aristocráticas.

Enquanto componente curricular obrigatório, como exposto anteriormente, é recente seu reconhecimento, como é atual a inserção de profissionais licenciados em Teatro para efetivo ensino nas escolas públicas. Um dado importante é que esta geração de professores, em sua maioria, não teve contato com o Teatro quando era educando da educação básica e, se teve contato, possivelmente, não foi com um professor formado na área, conforme aponta o professor Ricardo Figueiredo (2014) em sua tese. Isso implica em vários aspectos, o primeiro deles está conexo em como a sociedade de um modo geral compreende a importância do ensino de Teatro, especialmente na escola pública. Muitas mães, pais e responsáveis também não tiveram aulas de Teatro e não compreendem o lugar desse componente curricular nos processos educativos de seus filhos e filhas.

¹ Estrutura argumentativa inspirada nos escritos sobre metodologia em artes cênicas de Tânia Brandão. Quando, ao escrever sobre o lugar e as possibilidades metodológicas nas pesquisas em Artes Cênicas no Brasil, a autora opta em iniciar suas considerações pelo entendimento de territorialização do nosso país continental e vem costurando suas reflexões até chegar à metodologia e sua origem etimológica bem como influência eurocêntrica do método científico.

Outro aspecto está atrelado à construção de pautas de políticas públicas que deem suporte à [trans]formação inicial e, ou, continuada de professores de Teatro, a fim de equalizar perspectivas do fazer e do exercício da docência. Nesta perspectiva, os dados apresentados pelo professor Figueiredo não devem ser vistos como um obstáculo para tal, mas como uma problematização do favorecimento dessas políticas, enquanto necessidade urgente de promoção do ensino de Teatro e da construção de uma memória docente, especialmente nos territórios mais distantes: periferia das grandes cidades, ou interiores dos estados.

Em vista disso, falar de [trans]formação de professores de Teatro torna-se difícil, quando tenho a clareza de que não tivemos tempo suficiente para escutar uns aos outros e trocar, ou aprender com lentidão (Larrosa, 2002) o exercício de nossa profissionalidade, desde que esse componente curricular se tornou obrigatório nas escolas públicas. Paralelo a isso, e com base em uma necessidade de aprender com lentidão a organização da aprendizagem docente, o *lócus* desta pesquisa ergue-se de dois lugares: O primeiro é a minha própria história, trajeto e prática; o segundo é o trajeto, as histórias e as práticas de outros professores de Teatro da rede pública, em Salvador. Tendo a consciência de que esta é uma grande rede de ensino, são cerca de 424 escolas municipais (SMED, 2023), e que eu não teria tempo hábil para ouvir todos os sujeitos professores de Teatro dessa rede e da rede estadual, busquei, seguindo uma lógica endogênica, primeiramente os pares, selecionei o universo das escolas municipais e, posteriormente, busquei professores de Teatro que tiveram experiências de iniciação à docência distintas das minhas, a exemplo do licenciando bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em Teatro.

Quando afirmo que as experiências de iniciação à docência desses licenciandos foram diferentes da minha, estou me referindo às oportunidades que eles tiveram antes do estágio curricular, por exemplo. Eles puderam conhecer a dinâmica e a cultura escolar e, por meio do PIBID-Teatro, exercitar a pesquisa. Puderam também praticar saberes pedagógicos e teatrais que eu não adquiri no pouco tempo da fragmentada experiência de estágio. Alguns desses saberes adquiri posteriormente, quando ingressei na rede pública de ensino como servidor.

Esta pesquisa busca, então, reflexões ancoradas na investigação da minha própria prática, enquanto professor/pesquisador/artista de Teatro, e na investigação de outras experiências de licenciandas e licenciandos, egressos de licenciatura em Teatro da UFBA e de professoras de Teatro das escolas públicas de Salvador, partícipes do PIBID-Teatro.

O PIBID surge como uma ação oriunda de políticas públicas, com relevância no campo da [trans]formação de professores, buscando preencher a lacuna crucial entre a teoria e a prática docente na educação básica. O programa foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação – MEC, com o objetivo de promover a [trans]formação de professores e a iniciação à docência na educação básica, por meio da inserção de licenciandos nas escolas públicas.

A inserção de estudantes de licenciatura na escola tem sido pauta de muitas discussões sobre [trans]formação e, conforme a professora Cilene Canda nos aponta, “compreender a formação como processo contínuo e experiencial, que ocorre ao longo da vida do sujeito, implica buscar superar a dicotomia da ideia de formação inicial e continuada como etapas estanques” (Canda, 2023, p. 03). A [trans]formação de professores é por toda a vida, pois tem relação direta com a aprendizagem docente e, conseqüentemente, com a carreira profissional.

Dessa forma, a minha história passou a servir, junto às histórias de outros professores, como território investigativo para dois questionamentos centrais que permeiam os ensaios os quais compõem esta tese, e impulsionam o surgimento de outras perguntas que compartilho a seguir:

1. Como a consciência da [trans]formação se desenvolve em professores de Teatro, e como isso se relaciona com suas decisões e práticas de ensino?
2. Quais estratégias de auto[trans]formação os professores adotam ao longo de suas carreiras, e como essas estratégias influenciam suas habilidades pedagógicas ou se constituem em aprendizagens docentes?

Sobre a aprendizagem docente, termo seguinte, presente no subtítulo, tem sua compreensão mais acessível, uma vez que já mencionei seu significado, pautado em uma ótica pessoal. No entanto, creio na importância de demarcar este ‘território’ de maneira mais precisa. A aprendizagem docente está intimamente ligada às competências e habilidades, ora construídas, ora adquiridas, a partir de vivências

didático-metodológicas do próprio professor, fora de uma esfera teórica e intimamente ligada à sua capacidade de retroalimentar seu trajeto profissional. Tive contato com o termo a partir das pesquisas recentes do professor Ricardo Figueiredo, mas também há relações dele com a abordagem que o educador Paulo Freire faz ao afirmar que se aprende ao ensinar e ensinamos ao aprender (Freire, 1997, 23).

A Memória, não por acaso, ocupa o centro da organização do fragmento textual explícito ali no subtítulo. Sob a perspectiva da Psicologia Social, percebo a memória como aquela que recolhe os incontáveis fenômenos de nossa existência, “não fosse a força unificadora da memória, nossa consciência se estilhaçaria em tantos fragmentos quantos os segundos já vividos” (Hering *apud* Faria e Júnior, 2015). Numa lógica grosseira, sem maior aprofundamento, pensava a memória como nossa capacidade humana de adquirir, armazenar e evocar informações. Ao longo do percurso, essa lógica foi ganhando camadas robustas de reflexão, e hoje noto a memória como algo muito maior e complexo no que se refere às delimitações. Os muitos estudos sobre memória nos provam isso.

Em Teatro, por exemplo, quando falamos de memórias estamos falando de narrativas. O uso da memória, enquanto elemento da abordagem narrativa, para além de reflexões e de debates, tem contribuído para a construção ou manutenção de acervos históricos e favorecido funções sociais ligadas à “construção da identidade”. Em outro âmbito, o pedagógico, por exemplo, a memória relaciona-se indiretamente com a [trans]formação, com a prática e com a construção da profissionalidade. A memória-profissão ao longo desta escrita, é posta uma espécie de compilação de realizações passadas, lições aprendidas, desafios superados e sucessos alcançados no ambiente de trabalho. Essa memória profissional influencia diretamente as tarefas, as tomadas de decisões e a maneira como solucionamos problemas. Ela também desempenha um papel vital no compartilhamento de conhecimento dentro de uma organização – da escola, por exemplo – permitindo que as pessoas aprendam umas com as outras e construam sobre o trabalho que foi feito anteriormente. A memória-profissão, ousa afirmar, é um ativo valioso, pois molda nossa expertise e contribui para o crescimento contínuo e nossa [trans]formação.

Por sua vez, a palavra “formação”, apesar de ser comumente utilizada quando se discute a profissionalidade docente, sempre me deixou desconfortado. Tenho a impressão de que o termo faz alusão à reprodução de acordo com um modelo particular de costumes ou hábitos tidos como referencial, ou ainda como treinamento, por vezes meramente técnico. Fato é que muitas formações educativas são instituídas com base na compreensão bruta do que seria ‘formar’: dar forma, modelar algo, fazer igual ao exemplo citado. Para Ferry (1991, p. 52), existem alguns equívocos na noção de formação e tais equívocos contaminaram sua essência.

Comungo com a ideia de que o que chamam de formação é na verdade uma atividade que deveria estar atrelada à experiência do viver a profissionalidade. “Um processo construtivo realizado na estreita relação das possibilidades de interação entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido” (Santos, 2006) ou ainda, “uma atividade que começa e atinge a sua finalidade no próprio homem [no sentido de ser humano, pessoa, humanidade], independentemente de fins ulteriores e exteriores” (Mondolfo, 2003, p. 67). Entre o caminho inicial e a finalidade formativa alcançada, passamos por diversos estágios de “formação”, somos transformados constantemente. Sendo assim, o termo [trans]formação parece abarcar o processo de aprendizado descrito anteriormente e prefiro usá-lo ao longo desta escrita. Uma vez que reconheço que os estágios de [trans]formação são naturais nesse caminho e inerentes à nossa capacidade humana de aprender, o estudo que será delineado compreende a [trans]formação como um processo do devir de cada indivíduo que se relaciona, em alguma medida, à prática profissional como exercício cotidiano.

A respeito da confluência e da inquietude, próximos termos a serem delimitados, esclareço que o último tem similaridades à ação de pesquisar. É o estado de inquietude que nos leva à busca, à investigação, ou à indagação, no intuito de “descobrir fatos ou estabelecer princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento” (Brandão, 2000, p. 05). Percebo que tem ocorrido nas pesquisas em arte/teatro-educação a fundamentação de múltiplas abordagens metodológicas partindo de olhares, anseios e reflexões sobre as produções artísticas contemporâneas, o que tem ampliado os espaços formativos e, conseqüentemente, a capacidade de criação e o potencial imaginativo no âmbito cênico-pedagógico. Tais

pesquisas têm buscado, entre tantas necessidades, o acesso democrático dos saberes que, no contexto específico do teatro-educação, são oriundos do fazer teatral.

São as inquietudes, também, as molas propulsoras que reverberam o desejo de novos saberes e, por conseguinte, a aspiração pela mudança. Esses desejos se reconhecem, se confluem nas trajetórias diversas e originam outros caminhos. É cíclico. Confluência é um substantivo feminino que significa “dirigir-se para o mesmo ponto” (Michaelis, 1998), trata-se de um estado de convergência, de junção.

No entanto, oposto à convergência existe a divergência. É no princípio físico da divergência da luz que temos maior presença da sombra em uma perspectiva óptica geométrica, por exemplo. Sombra é, portanto, o próximo termo a ser delimitado que, por sua vez, pertencente ao título deste estudo. Para a Física a sombra é a ausência de luz. Apesar disso, abundantemente contaminado pelo pensamento metafísico de Sorensen (2011), trago outro entendimento para a sombra, relacionado à ausência, mas a ausência compreendida como um fenômeno de existência. Para Sorensen, “pensar que toda ausência é inexistência é limitar a própria reflexão”. Sua defesa prossegue pautado na ideia de que a sombra não é a ausência de luz – contrariando a física – mas a existência dela, uma vez que a sombra só existe a partir da ocorrência de um ponto luminoso.

Sob uma ótica pessoal, a princípio aparentemente devaneada, proveniente da observação das minhas vivências em artes-teatro-educação, enquanto pesquisador-professor-artista, trago a sombra como narrativas e faço ao longo dessa escrita, distintas menções, por exemplo: a sombra como alusão às políticas públicas, a sombra como fenômenos idiossincráticos à minha vida ou mesmo a sombra como metáfora ou artifício de aprendizagens fecundas no território da profissionalidade. Ainda assim, sinto a necessidade de ratificar que a sombra, aqui, não tem relação com as teorias da psicanálise de Freud e Jung, embora em alguns trechos desse trabalho mencione as repressões, negações e ausências.

Por fim, trago o último vocábulo dessa delimitação: o Ensaio. Este que foi defendido anteriormente como o gênero dessa escrita. Os ensaios aqui compartilhados são, usualmente, olhares pessoais, peculiares e provocativos, que estampam o meu desejo de convidar o leitor a refletir por si próprio e sobre o que se ensaia.

Almejo, desta forma, a consolidação de um pensamento artístico-pedagógico sobre a pesquisa e a escrita, proposta mediante uma abordagem fragmentada, sem perder seu caráter investigativo, que discute a aprendizagem docente a partir da análise de experiências efêmeras de aprendizado, sejam elas do meu trajeto ou da prática de professoras da rede pública de ensino de Salvador, ou de licenciandos do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, mediada pelos subsídios [trans]formativos do projeto PIBID-Teatro UFBA - uma memória [trans]formadora de toda uma geração de professores.

Apresento, desde agora, uma escrita que não é linear e fechada em si, nem preso à estrutura canônica de capítulos. Intento com isso proporcionar uma abordagem que confira independência a cada um destes ensaios de maneira a favorecer “uma espécie de raciocínio multifacetado”, como diria Adorno (1986, p. 23), de um mesmo objeto de pesquisa. Proponho a quem lê, mediante os elementos transeuntes desse estilo de escrita, a autonomia de ler aquilo que sentir necessidade, conforme interesse pessoal. Assim, pode a pessoa que ler, seguir a leitura linear ou começar do que é compreendido como parte final, por exemplo, sem que a interpretação, a reflexão ou o entendimento de cada uma dessas partes sejam comprometidas.

Ao trazer meu trajeto enquanto sujeito, embasado no discurso da escrevivência – fundamento este que não se esgota aqui e retornará, em alguma medida, em outros ensaios – apresento paralelamente às escolhas que fiz como pesquisador, uma reflexão sobre a escrita deste trabalho universitário-acadêmico na perspectiva da pedagogia teatral. Tais ponderações marcam um importante exercício prático que antecede o próprio ato de escrever: pensar a configuração do que vai ser escrito. Apesar desse entendimento, ousou assumir que, em diversos momentos, enfrentei uma crise na minha escrita. Não obstante, essa crise não surge da falta de arcabouço teórico, da ausência de conhecimento, tampouco por não saber por onde devo começar. A crise que ora menciono, com quase total certeza, é vivenciada por qualquer pessoa que escreve, e se consolida por causa de diversas constrictões externas as quais se materializam na necessidade de acertar, na imprescindibilidade de ser coerente e, talvez, no mais importante quesito – ao menos para mim – na indispensabilidade de ser entendido.

Tenho consciência de que todas essas constrações sobre a escrita refutam o pensamento de Luigi Pareyson (1993) sobre o processo de criação, quando este afirma que “em todo o campo da atuação humana tudo o que se faz de certo modo se faz inventando o como fazer [...] e só fazendo se pode chegar a descobri-lo” (Pareyson, 1993, p. 59). Escrever, mesmo em crise, exige esse exercício constante – escrevi isso para mim mesmo, muitas vezes. Escrever exige fazer, repetir, cortar ideias, recortar, desprezar alguns aforismos, guardar textos para outros contextos, entre outras situações que alinhavam os retalhos soltos dos pensamentos para, posteriormente, costurar e construir a forma autoral de escrita.

Antes de encerrar este ensaio preciso sinalizar que esta maneira de delimitar a pesquisa, a partir dos vocábulos presentes na própria ideia de título e de subtítulo, traz muito sobre a construção deste estudo. É como um auxílio no reconhecimento do trajeto percorrido ou a percorrer, como quem retoma o caminho seguindo um fio. Percebo que ao voltar a cada vocábulo, como que em uma tentativa de costurar e entender, à medida que explico o próprio trajeto, consolido as escolhas do passado muito refletidas em aspectos da escrita no presente momento. Se elaborar tais trajetos constitui uma localização metodológica desta pesquisa, quero desejar que a leitura destes caminhos nos proporcione reflexões fecundas sobre a arte de ensinar e aprender Teatro.

Este espaço que encerro agora é, portanto, somente um sítio, talvez o primeiro, para ensaiar uma apresentação daquilo que poderíamos chamar de abordagem discursiva ensaística. Quiçá, uma introdução de percursos da gênese do pesquisador e de sua pesquisa, ou como queiram chamar. De qualquer forma, este formato me permite sempre retomar um assunto, o que impede, dessa maneira, que determinado tema se esgote em cada uma das seções - ao contrário, é meu desejo que se desdobrem. Assim, se necessário for, voltarei ao que já foi discutido, pois ainda que pareça uma escrita repetitiva, é só inquietação. Desejo, inclusive, que todas essas inquietações, num dado momento, convirjam para a compreensão do que vem a ser a aprendizagem docente, como que em uma experiência de anamnese, promulgando em cada sujeito a redescoberta de si.

Caminheemos, então, pela sombra.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **O ensaio como forma**. Tradução de Jorge de Almeida. In: Notas de Literatura. São Paulo: editora 34, 1986, p. 15-45.
- AGUSTINI, C. L.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: Edufu, 2017. 237p. Doi: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-463-6>.
- ARENAS CRUZ, María Helena. **Hacia una teoría general del ensayo**: construcción del texto ensayístico. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro : Alfaguara, 2016.
- BIÃO, Armindo. Um Trajeto, muitos Projetos. In: BIÃO, Armindo (Org.). **Artes do Corpo e do Espetáculo: questões de Etnocnologia**. Salvador: P & A, 2007. P. 21-42
- BRANDÃO, Tânia. **Metodologia nas pesquisas em artes cênicas no Brasil**. Urdimento n3, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: Distrito Federal, 2015.
- CANDA, C. N.; ALMEIDA, V. D. **Potências da iniciação à docência**: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, 1-21, abril de 2023.
- CAON, Paulina Maria. **Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e95565, 2020.
- COUTINHO, Denise. Epistemologias não-cartesianas na interface artes-humanidades. **Repertório**, [S. l.], n. 14, p. 65–73, 2010. DOI: 10.9771/r.v0i14.4666. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4666>. Acesso em: novembro de 2023.
- DOMHOFF, G. William. **The scientific study of dreams**: neural networks, cognitive development, and content analysis. Washington: American Psychological Association, 2003. Traduzido por: Marcelo Fischborn.
- EVARISTO, Conceição. **Esse lugar também é nosso**. [Entrevista concedida a] Ana Paula Acauan. Revista PUCRS, Porto Alegre, nº 191, 2019.
- FARIA, Nicole Costa; JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão. Memória. **Processos Psicológicos Básicos**. Psicol. Reflex. Crit. 28 (4) • Oct-Dec 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>
- FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente**. 2014. 216p. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALEFFI, D. A. **O rigor nas pesquisas qualitativas**: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: Macedo, R. S.; Galeffi, D. A.; Pimentel, A. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999. Introdução e Capítulo 1 pag. 11-46.

HALL, J. A. **Jung e a interpretação dos sonhos**: manual de teoria e prática. São Paulo: Cultrix, 2005.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Literatura indígena**: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 30-44. Vol. 1.

LARROSA, Jorge. Larrosa. **Notas sobre experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação [online], nº 19. 2002.

_____ **A operação ensaio**: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Educação & Realidade [dossiê Michel Foucault], Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 27-43, 2004.

MACHADO, Paula Sandrine; SOARES, Lissandra Vieira. **“Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social**. Psicologia Política, São Paulo, vol. 17. n. 39, p. 203-219, mai.-ago. 2017.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Dicionário Michaelis, 2259 p.

MONDOLFO, Rodolfo. Problemas de cultura y de educación. Buenos Aires: Hachette, 2003.

MOTA, Carine. **Brasil é o 5º país que mais mata mulheres**. Entrementes: jornal da UNIFESP [online]. São Paulo, abril de 2016. Disponível em: https://www.unifesp.br/images/DCI/jornal_entrementes/bimestrais/entrementes_13_abr_2016.pdf Acessado em: maio de 2019.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Narrativas**: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PÁEZ, Enrique. **Escribir**: Manual de técnicas narrativas. Madrid: SM, 2001.

PAREYSON, Luigi. **Estética Teoria da formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PIMENTEL, Álamo Gonçalves; GALEFFI, Dante; MACÊDO, Roberto Sidnei. **Um Rigor Outro**: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **No fio do equilibrista: professor de teatro e construção de conhecimento**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. PPGEdU/UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2006.

SCARANTO, Fabíola. **Ensaio sobre a poeira**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UDESC, 2015.

SEN, Armatya. **Inequality Reexamined**. Nova Iorque: Russel Sage, 1992.

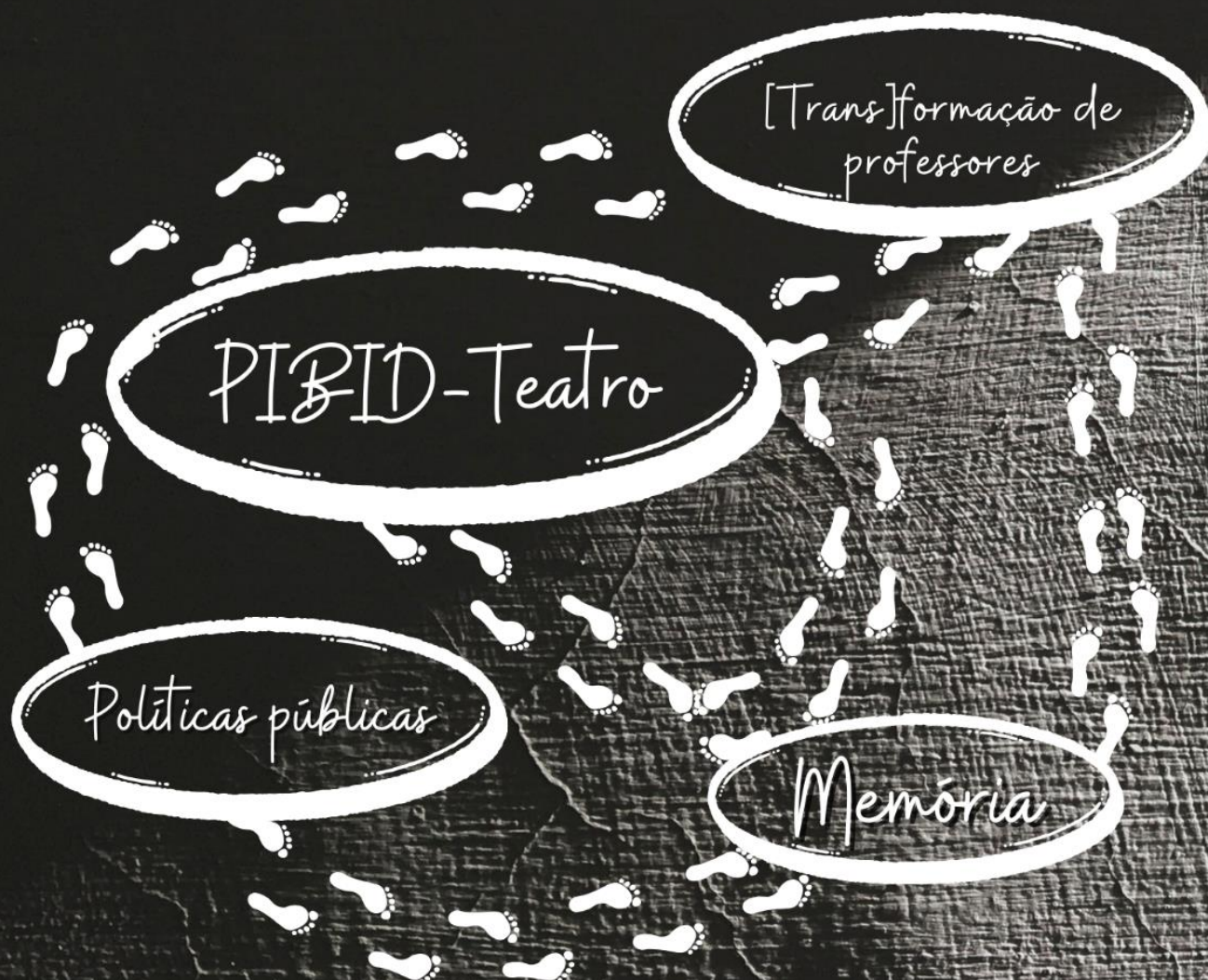
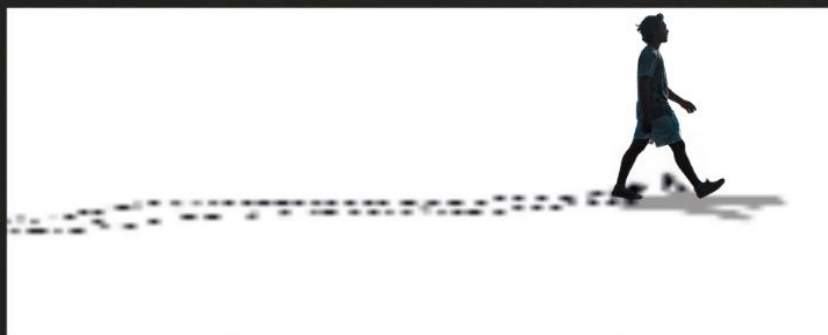
SMED. Escolas municipais de Salvador em 2023. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/escolas/> Acessado em junho de 2023.

SORENSEN, Roy. **Seeing dark things**: the philosophy of shadows. Tradução de Lauro Edison. Oxford: Oxford University Press, 2011. Disponível em: <http://antiutopia.space/filosofia-metafisica-das-sombras/> Acessado em: março 2019.

SOUZA, Gilmário de. **Endereçamento Teatral**: Valores Culturais dos educandos numa experiência com Ensino Fundamental. 2016. 61f. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2016.

TESSITURAS DO TRAJETO SOB A SOMBRA:

Metáforas sobre a auto[trans]formação
de professores de Teatro



TESSITURAS DO TRAJETO SOB A SOMBRA: Metáforas sobre auto[trans]formação² de professores (de Teatro)

Alinhavos

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O diálogo é uma exigência existencial”. (Freire, 1987, p. 78).

A citação de Paulo Freire tem relação com o conteúdo deste ensaio. Quando Freire enfatiza que a interação com os outros e a análise crítica das próprias ações são essenciais para o desenvolvimento humano, ele está ressaltando a importância do diálogo como algo fundamental para nossa existência e para nosso aprendizado. Não se dialoga sozinho. Tecnicamente, o diálogo envolve interação, seja com um ou mais indivíduos, e isso me faz pensar sobre dois conceitos importantes no contexto da [trans]formação de professores: a [trans]formação inicial e a [trans]formação continuada.

A primeira diz respeito a nossa inserção no campo do aprendizado inicial de nossas funções profissionais, e a segunda tem relação com nossa aprendizagem contínua, oriunda da experiência. Ambas ocorrem na partilha entre pessoas, e, nesse sentido, retomo o pensamento de Freire, que me leva à crença de que a comunicação e a troca de ideias, saberes e experiências entre nossos pares são necessárias ao crescimento e à compreensão mútua, também no exercício de nossa atividade profissional. Não obstante, Freire nos fala desse movimento de ação-reflexão, logo começo a pensar que a troca, os momentos compartilhados e as ações são importantes, mas sozinhos não dão conta de nos constituir, caso contrário Freire não

² O termo “formação”, numa lógica pessoal, parece limitar o processo de aprendizagem a moldar os sujeitos, ou a uma única maneira de ensinar, saber e aprender. Opto por [trans]formação por acreditar que a aprendizagem docente é construída a partir de distintas e inúmeras [trans]formações que ocorrem no trajeto do sujeito que ensina. Lendo alguns escritos da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos notei que ela também utiliza o termo [trans]formação em “Formação docente em teatro: pesquisa aliada à ação pedagógica” ao estabelecer reflexões sobre a construção da inteligência docente e explorar as diversas facetas desse processo (Santos, 2018). Como vou tratar sobre a autoformação na perspectiva de Maciel (2003) e Pineau (2010), optei por seguir a mesma lógica e utilizarei o termo auto[trans]formação para me referir a experiência de [trans]formação pessoal de sujeitos professores.

nos provocaria tal reflexão. Essa atitude, o ato de refletir, é mais subjetiva e nos permite descobrir, por nós mesmo, quais são nossos limites ou as possibilidades de auto[trans]formação.

Noto que algumas pesquisas sobre a [trans]formação de professores apontam para nuances importantes em torno da [trans]formação inicial e a inserção desse profissional na atividade docente. Alguns autores, conforme registro da professora Cilene Canda, afirmam que a inserção na atividade docente ocorre após o momento da [trans]formação inicial (Canda, 2023, p. 04). Entretanto, as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID deslocaram e ampliaram esses marcos e trajetórias [trans]formativas, respectivamente, conforme Canda, indicando que a iniciação à docência pode começar ainda na fase de [trans]formação inicial.

Isso se justifica pelo fato de que a iniciação à docência tende a mobilizar redes complexas do processo formativo, com suas inferências históricas, sociais, políticas e filosóficas, na medida em que os/as graduandos/as interagem com os novos conhecimentos construídos e atualizam seus itinerários experienciais continuamente. Também, ao situar a iniciação à docência ainda na fase da formação inicial, evita-se uma ruptura entre o momento formativo e a inserção profissional (Canda, 2023, p. 05).

Essa recente perspectiva se contrapõe à ideia de fragmentação dos processos de [trans]formação de professores e, metaforicamente, tal processo poderia ser visto como uma colcha de retalhos em constante construção. Distintos olhares de diversos pesquisadores, como pedaços coloridos, vão sendo, um a um, costurados, dando sentido ao entendimento do fazer teatral na escola, à medida que tomamos conhecimento de cada uma dessas perspectivas. Cada pedaço colorido carrega experiências de muitas pessoas, descobertas de muitos públicos, lições, inquietudes, completudes.

No entanto, apesar de toda beleza e das ranhuras que carrega, os estudos sobre [trans]formação dos professores de Teatro, existem questões em torno de um outro campo, o da auto[trans]formação, que é ainda pouco compreendida ou pouco

explorada – como uma colcha de retalhos que fica guardada numa das gavetas do guarda-roupa ou como uma colcha incompleta pela ausência de um retalho. Alguns fatores como a recente inserção do Teatro enquanto componente curricular obrigatório na educação pública; e a desvalorização de produtos ou processos construídos em vivências de cunho pedagógico – muitas vezes o ensino de Teatro é para artistas ou bacharéis desempregados apenas uma alternativa possível de trabalho, especialmente na rede privada de ensino ou entidades do terceiro setor, e estes tendem a não conseguir estabelecer as relações que deveriam com o produto/processo pedagógico, pela ausência de uma referência ou saberes no âmbito educativo – colaboram para essa ausência de investigações mais aprofundadas sobre auto[trans]formação.

Para a professora Maria Delourdes Maciel, a “autoformação é o espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação” ou ainda, é “redescoberta de si mesmo enquanto profissional/pessoa, que terá condições de pensar sua formação docente para além das regras, teorias, fatos, procedimentos [...]” (Maciel, 2003, p. 01, 02). [Re]descobrir sua maneira de ser professor, ou [re]conhecendo sua prática, esse sujeito, em início de carreira profissional, terá maior clareza sobre o que ensina.

Embora ocorra dissensões acerca da valoração e do próprio entendimento do processo de [trans]formação do professor de Teatro, e ainda que tenha ocorrido, nos últimos anos, uma queda na matrícula nos cursos ligado ao magistério (Gatti, 2019), a licenciatura em Teatro tem oportunizado um lugar de refúgio profissional para muitas pessoas, sobretudo após a obrigatoriedade do ensino das Artes, e pela descentralização dos cursos de licenciatura, por meio da Universidade Aberta do Brasil. Por exemplo, a Escola de Teatro da UFBA - ETUFBA possui, em 2023, duas turmas de licenciatura em Teatro, espalhadas em cerca de 05 cidades-polos do interior do estado da Bahia. Essa descentralização e o favorecimento dos cursos de licenciatura em Teatro, substancialmente somados às ações do PIBID, impulsionam o mercado de trabalho e, conseqüentemente, pesquisas no campo da pedagogia teatral e olhares mais atentos que se debruçam a tratar a [trans]formação de professores de Teatro e a constituição de sua profissionalização pelo viés das políticas públicas, especialmente a partir da implementação da Política Nacional para a

Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pela Lei 11.502, de julho de 2007.

Essa lei contribui para este cenário, pois, alterou também as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e modificou a lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizava a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. E isso impulsionou nos últimos anos vários programas e leis, na sua grande maioria oriundos dessa política pública, que buscaram tencionar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior - IES. Destes programas, destaco o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010.

Treze anos depois, o PIBID, mesmo após tantos cortes e tentativas de encerramento, permanece sendo o principal elo entre a universidade e a educação básica. Ao lado do Residência Pedagógica³, é para nós de Teatro uma importante oportunidade de inserção de licenciandos e licenciandas na carreira docente. Apesar das inúmeras pesquisas que mensuram o impacto do PIBID na inserção de professores no chão das escolas, me interessa compreender se este programa influencia ou contribuiu para a noção de auto[trans]formação que reverbera em atitudes de segurança didática e em robustas práticas de ensino de Teatro (Maciel, 2003).

³ “O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integra, ao lado do PIBID e outros, a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.” (CAPES, 2022).

Me interesse por esse fenômeno, pois não fui integrante do PIBID e, corroborando com as ideias da professora Cilene Canda, anteriormente compartilhadas, tive uma iniciação à prática docente fragmentada em dois momentos estanques: o primeiro de [trans]formação inicial e o segundo de iniciação à docência. Este segundo diretamente na escola pública, tendo apenas o estágio como experiência antecessora de [trans]formação inicial.

O estágio curricular, conforme previsto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008

“é ato educativo escolar supervisionado e faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando [...]. Visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Lei de Estágio - Lei nº 11.788/2008).

O estágio sempre foi identificado como a oportunidade da prática nos cursos da licenciatura (Lima; Pimenta, 2011, p.33). A máxima “é na prática que se aprende” nos atravessa e tem sido uma preocupação das instituições de ensino superior atualizarem seus currículos, a fim de garantirem maior quantitativo de horas dedicadas a [trans]formações iniciais, pautadas em uma abordagem teórico-prática. Mas, infelizmente, nem sempre o estágio, que é uma experiência curricular e obrigatória, oportuniza um cenário convidativo para a consolidação do binômio teoria e prática (Lima; Pimenta, 2011). O tempo dessa experiência curricular ainda não dá conta da complexidade que é aprender a ser professor de Teatro, e dos muitos elementos da cultura escolar. Outras vezes sua experiência não proporciona a troca, especialmente por fatores ligados à concepção cultural, a exemplo da atividade inicial de observação do professor regente. Este tipo de atividade, geralmente o primeiro estágio nos cursos da licenciatura, é erroneamente compreendido como um momento de apontar limites e falhas pedagógicas do professor titular e da escola, e isso causa situações de constrangimento e distanciamento nas relações entre estagiário e professor regente, ou entre a Universidade e a Escola (Lima; Pimenta, 2011).

Outro aspecto sobre o estágio está atrelado à regência do professor titular. Há aqueles que não constroem junto ao estagiário o planejamento ou a execução da

atividade, e o que deveria ser uma atividade docente de coparticipação do estagiário, torna-se uma experiência frustrante, uma vez que o professor regente não compreende seu papel de mentoria e de orientação nesse processo. Isso não o torna uma experiência menor, ou menos problemática diante do PIBID; o estágio é apenas uma experiência diferente. O intuito aqui não é traçar um comparativo entre um e outro, mas exemplificar que as competências que desenvolvi foram distintas daquilo que o PIBID tem ofertado.

Por não ser uma prática curricular, o PIBID tem um caráter seletivo; quem quiser participar precisa se inscrever e concorrer ao processo de seleção e, por causa disso, nem todos tem acesso. No entanto, o programa consegue preparar os participantes para uma experiência pedagógica que antecede o estágio e carrega como principal feito a relação, muito bem articulada, entre teoria e prática e a aproximação entre a universidade e a escola pública.

O meu ingresso na rede pública me oportunizou viver a profissão, e “como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante quanto as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite” (Nóvoa, 1995, p. 33). Não foi uma tarefa fácil construir elementos de aprendizagem e planejamentos para um público carente de expressividade e de liberdade para a criação artística, principalmente para um público que não reconhecia o valor de tudo isso. Meus primeiros planos eram incoerentes do ponto de vista do conteúdo, minhas aulas eram uma mistura de artes visuais, palestras sobre Teatro, e partilha de imagens e vídeos. Quase não existia prática. Eu precisei compreender, sem ter muito tempo para esta reflexão, ou, como no dito popular, precisei aprender “aos trancos e barrancos” como ser professor de Teatro.

E em boa parte desse tempo de exercício docente, me perguntei “e se eu tivesse vivido um pouco mais a experiência da sala de aula, seja no estágio ou no PIBID, antes de ingressar no mercado de trabalho? Quais tessituras eu teria costurado nesse trajeto?”

Este ensaio pretende, portanto, tecer uma análise interpretativa do legado do PIBID-Teatro da ETUFBA, buscando investigar suas principais contribuições na [trans]formação inicial de professores e na construção da identidade docente, na

perspectiva da auto[trans]formação de licenciandos e licenciandas partícipes dos editais ofertados entre os anos de 2012 e 2016 pela Escola de Teatro da UFBA.

O recorte desses quatro anos não é aleatório, compreende o momento de maior investimento no programa, fruto do fortalecimento da Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, coincidentemente, os estudantes que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa são majoritariamente desse tempo vivido. Outro importante dado é que estes são os anos iniciais da minha experiência como professor de Teatro na rede estadual e na rede municipal de ensino.

O PIBID-Teatro na ETUFBA

Inicialmente, convém apresentar um breve panorama do PIBID-Teatro na Escola de Teatro da UFBA, para que, a partir deste ponto, possamos conhecer a história, a natureza e as ressonâncias do programa nos últimos anos.

O PIBID se tornou, na última década, uma das principais ações do governo federal, ao lado de um conjunto de reformas iniciadas no contexto das políticas públicas de promoção e incentivo à educação, bem como das políticas públicas para [trans]formação de professores, desde a promulgação das Diretrizes Nacionais para a [trans]formação em nível superior de professores para o exercício de suas profissões na Educação Básica, publicizadas no Parecer CNE/CP nº 009/2001 e na Resolução CNE/CP nº 1/2002.

O primeiro edital do PIBID trazia em seu objetivo central a necessidade de acolher pleitos importantes sobre o processo de construção de conhecimento pedagógico de licenciandos nas áreas de Ciências Exatas e Naturais. Naquele período, o MEC alegava que o PIBID foi pensado e incrementado nessas duas áreas de conhecimento, para sanar a pouca procura pelos cursos de licenciatura nas universidades públicas, principalmente nos cursos de Matemática, Química, Biologia e Física (MEC, 2007). No ano de 2009, no entanto, o MEC elevou o programa e o inseriu em todas as áreas de conhecimento, por meio do Edital Capes/DEB nº 02/2009, selecionando bolsistas de todos os cursos, inclusive de Teatro.

Desde a sua criação, o PIBID, confere oportunidades de prática em ensino e bolsas de pesquisa tanto para estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura inscritos nos editais vigentes, como para coordenadores e supervisores, ambos incumbidos da mediação desse profissional que está se [trans]formando. Sendo assim, o projeto do PIBID é elaborado por Instituições de Educação Superior – IES em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. As ações dos projetos dedicam-se à inserção dos licenciandos nas escolas públicas, paralelo a [trans]formação inicial, para que construam aprendizagens de cunho didático-pedagógico. O PIBID é coordenado por um docente, o coordenador de área do subprojeto PIBID, geralmente um professor universitário da licenciatura. Este coordenador reúne-se com os licenciandos e com o professor-supervisor, um docente da escola pública, periodicamente para estudar, e constituir abordagens metodológicas ou fortalecer os lugares de troca. Dois importantes objetivos do PIBID merecem ser citados nesse contexto:

- I) fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública;
- II) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial. (BRASIL, 2007)

Por conter desde a sua gênese ações de apoio formativo ao licenciando e ao professor em exercício a partir de atividades relacionadas a pesquisa e profissionalidade, os objetivos anteriormente destacados tornaram o PIBID uma eficaz política de formação de professores da Educação Básica com relevância social em território nacional. Na pedagogia teatral, por exemplo, o PIBID teve um importante papel na formação dos licenciados da Escola de Teatro da UFBA à medida que “desencadeou o interesse pelo ensino de teatro enquanto fenômeno de reflexão” (CAJAIBA, 2011). Tal desencadeamento, conforme aponta o professor Cajaíba, é notado mediante a apropriação de conhecimento oriundo das vivências do PIBID-Teatro e relatados ou discutidos nos Trabalhos de Conclusão do Curso da licenciatura,

bem como na publicação de artigos e relatos de experiências que tratam das especificidades deste processo.

Foi o edital de 2009 que deu o pontapé inicial e originou o primeiro subprojeto do PIBID-Teatro da ETUFBA, sob o título de “Teatro e recepção nas escolas públicas de Salvador”, porém as atividades com os bolsistas só foram iniciadas em março de 2010. O subprojeto “Teatro e recepção nas escolas públicas de Salvador” foi coordenado pelo professor Luiz Cláudio Cajaíba e em seu primeiro ano alcançou cerca de 24 licenciandos, 03 professores supervisores e 01 coordenador de área. Seu principal objetivo era em “estabelecer uma integração entre a universidade e escolas do Ensino Médio, a partir de ações que resultassem no incremento da formação para o futuro docente da área, dando-lhe oportunidade de conhecer mais de perto um determinado ambiente de trabalho, ao participar do seu cotidiano, de viver suas agruras e contribuir para as soluções dos seus problemas” (Cajaíba, 2013, p. 36).

O primeiro subprojeto teve duração de 24 meses e em 2013, após um novo edital, o professor Fabio Dal Gallo passou a integrar a equipe e a coordenar o novo subprojeto. A segunda versão do PIBID-Teatro teve um caráter interdisciplinar: Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte, e focava na realização de ações pedagógicas interdisciplinares que respeitasse as especificidades das áreas de conhecimento envolvidas. Seu principal objetivo, conforme dal Gallo, era “valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento e para a formação de professores [...]” “[...]colaborando para o aumento na qualidade de ensino através da atuação dos estudantes bolsista na rede” (Dal Gallo, 2013, p.04).

O professor Luiz Claudio Cajaíba já afirmava a importância do programa de iniciação à docência desde a sua implementação, em 2010, quando declarou acreditar na presença regular do ensino de Teatro nas escolas, promovida pelo PIBID-Teatro, com estudantes que ainda estavam construindo seus anseios e acervos pessoais (Cajaiba, 2011, p. 05). Nesse contexto, é importante salientar que o primeiro projeto PIBID-Teatro da UFBA agregava, entre alguns licenciandos bolsistas, estudantes egressos do ensino médio do Colégio Estadual Manoel Novaes. Tais licenciandos, segundo o professor Cajaíba (2011, p. 06), retornaram ao colégio não mais como estudantes, mas na condição de professores de Teatro, com uma proposta

pedagógica similar àquela que os fizeram escolher aquela formação profissional. Esse retorno potencializa os espaços públicos de ensino: “[...] e a premissa da recepção, da sedução, da relação com o outro, presente no processo do ensino de teatro, certamente pode continuar promovendo contribuições memoráveis” (Cajaíba, 2011, p. 06.)

Ainda na experiência do subprojeto “Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte”, por seu caráter interdisciplinar, nos anos de 2013 e 2014, podemos perceber a dimensão de [trans]formação pluralizada que, nos últimos anos, o PIBID atingiu em um “diferencial que possibilita exercitar reflexões amplas e o compartilhamento de conhecimento com os alunos da rede pública de ensino” (Dal Gallo, 2013, p. 13), ao aproximar os conhecimentos produzidos ao longo do curso de licenciatura em Teatro com outros campos de saberes, seja na universidade ou em uma realidade prática na escola pública. O professor Dal Gallo destaca ainda que o PIBID não se caracteriza como uma “política assistencialista, mas emancipatória, pois vem abrindo espaços para o surgimento de inovações, proporcionando ao fazer da rede pública um novo sopro de vitalidade” (Dal Gallo, 2013, p. 13). Dessa forma, o programa traz novas possibilidades e estratégias pedagógicas para o cotidiano da escola, renovando o vigor dos professores-supervisores.

A professora Célida Mendonça colaborou nesse processo indiretamente em outras edições e assumiu a coordenação do PIBID-Teatro em 2015, onde permaneceu até o ano de 2017. Cheguei a frequentar algumas reuniões de planejamento e encontros formativos com professores supervisores e licenciandos desse subprojeto. Minha intenção inicial era mapear essas escolas, compreender como o PIBID-Teatro estava presente naquelas comunidades. A partir dessas idas aos encontros tive contato com alguns planejamentos e li alguns relatórios desse subprojeto coordenado pela professora Célida Mendonça. Um dos professores supervisores, Cláudio dos Anjos, em seu relatório escreve que:

A agressividade dos educandos entre em si foi um empecilho para a realização das atividades propostas, as aulas de teatro eram a válvula de escape para os mesmos que cotidianamente vivenciavam aulas “enclausuradas”, em que a liberdade de se expressar de diversas formas eram constantemente podadas

e/ou recriminadas. Respeitar esse momento de expansão exagerada sem se perder do caminho que havia sido proposto para o desenvolvimento da disciplina tornou-se nosso principal objetivo, embora não tenha sido uma tarefa fácil.

Conquistar a confiança dos educandos e estimular a percepção dos mesmos, levando-os a perceber que estávamos ali para somar foi o que nos permitiu avançar, já que no início era quase impossível chegar ao fim das atividades propostas, algo que só aconteceu nos últimos momentos da disciplina, quando eles próprios passaram a ter prazer e se interessarem pelo processo.

A escola não possui estrutura mínima para desenvolvimento de nenhum tipo de aula, sobretudo as aulas de teatro que requer ainda mais espaço, chegando a ser insalubre. Evidentemente que traçamos estratégias para que pudéssemos oferecer um aprendizado mínimo aos sujeitos envolvidos, mas não podemos nos furtar de denunciar o descaso com uma instituição pública que deveria primar pela qualidade educacional em todos os seus aspectos. (Anjos, 2016, p. 03)

Os anos de 2016 e 2017 foram um dos momentos mais difíceis para o PIBID. Em 2015 o programa começou a sofrer cortes, e o Ministério da Educação - MEC, por meio da CAPES, frequentemente atrasava o pagamento das bolsas. Em 2016, a crise se instaura a partir da publicação, no dia 15 de abril, da Portaria nº 046/2016. Tal portaria, além de renunciar os projetos institucionais em vigor, buscava, mediante circunstâncias econômicas e políticas que o país atravessava, encerrar a vigência do programa até 2018. O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID – FORPIBID, foi fundado a partir de uma reunião de coordenadores institucionais do PIBID, na cidade de Uberlândia, em 2013, com o objetivo de criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutora entre os projetos do PIBID e a CAPES – atento a essas questões já denunciava as alterações e a proposta da Portaria 046/2016, mas foi a partir de sua publicação que o FORPIBID convocou lutas em todo o território nacional em defesa do PIBID.

A luta ganhou força e surge, assim, dessa mobilização nacional, o movimento “Fica PIBID”. “Um dos momentos mais importantes para o avanço das pautas previstas por toda movimentação que compreende o ‘Fica PIBID’, ocorreu na coleta de abaixo assinado, materializando o impacto político e reivindicatório de todo

movimento” (Dominschek, 2020, p.06). Somente em dezembro de 2017 foi obtida a revogação da portaria em questão.

Entre os anos de 2018 e 2020, houve um hiato. A escola de Teatro não apresentou subprojeto para integrar o projeto institucional do PIBID-UFBA. Somente no final de 2020, a professora Cristiane Barreto apresentou um subprojeto que durou até 2022; este teve como objetivo “ampliar as experiências formativas dos/das estudantes -bolsistas do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia a partir da inserção do universo escolar” (Barreto, 2021). No entanto, como estávamos em um contexto pandêmico, este subprojeto precisou readequar sua abordagem até o retorno presencial das aulas na rede municipal, que ocorreu, gradativamente, em agosto de 2021.

Os estudantes-bolsistas desse subprojeto seguiam com contato semanal, na modalidade online/síncrona, com o professor-supervisor, e mensalmente tinham encontros com a coordenadora de área, além de produções assíncronas de fichamentos, resumos e planejamentos. Os encontros síncronos tinham um caráter teórico-prático, com o objetivo de preparar os estudantes-bolsistas para o retorno das aulas presenciais. Nesses encontros, temas diversos eram estudados e debatidos, como estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reflexões sobre os Referenciais Curriculares para o ensino das Artes na cidade de Salvador, construção de planejamento de atividades dentro do modelo remoto e emergencial e práticas em Teatro.

No Congresso Virtual UFBA 2021, Cristiane Barreto afirmou que observava, através das vivências [trans]formativas em outras instituições em que ela coordenou o PIBID, que os estudantes-bolsistas que passavam pela prática do PIBID-Teatro adquiriam robustez no exercício pedagógico quando, por exemplo, precisavam construir planejamentos e executar aulas no estágio curricular. (Barreto, 2021)

Em 2022, a professora Urânia Oliveira passou a coordenar o subprojeto PIBID-Teatro. Nessa vigência, o subprojeto tem novamente um caráter interdisciplinar, dessa vez unindo-se ao curso de Pedagogia. A proposta versa a Didática Filosófica Mínima, de Dante Galeffi, e a Peça Didática de Bertolt Brecht na constituição de espaços

[trans]formativos e no objetivo de ampliar a consciência crítica e social de aprendizes do magistério de distintas áreas de conhecimento. Verena Vieira, estudante-bolsista de Pedagogia desse subprojeto, levou sua percepção e seus anseios ao Congresso UFBA 2023, quando declarou que “a intenção do projeto é a de, através da interdisciplinaridade, qualificar futuras e futuros profissionais para trabalhar com estudantes a partir de uma perspectiva que seja emancipadora. A ideia com isso tudo é proporcionar a nós, estudantes envolvidos no projeto, uma formação estética, sensível e cidadã, que nos fortaleça mental, social, artisticamente [...]”.

Ao propor subprojetos interdisciplinares, os professores coordenadores e a ETUFBA, além de agruparem áreas de conhecimento, investem em uma [trans]formação plural, articulada consigo e com outros mundos, conectando-se de uma maneira mais global e menos fragmentada com a realidade de escolas públicas. A experiência de um PIBID interdisciplinar apresenta-se hoje como uma oposição ao sistema tradicional de organização do saber que afeta as escolas e, em alguns momentos, a própria universidade. A experiência interdisciplinar do PIBID-Teatro-Pedagogia é “um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares nas ciências” (Japiassu, 1976, p. 54). Vivenciar uma experiência interdisciplinar de iniciação à docência é fundamental, pois consente exceder uma educação pautada nas fragmentações.

PIBID-Teatro, memória social de um tempo vivido

Esse breve contexto compartilhado anteriormente me leva a ter uma convicção: muitos são os trajetos que justificam falar sobre a aprendizagem docente do professor de Teatro a partir das contribuições do PIBID. Poderia justificar esta escolha fundamentado nas diversas nuances positivas que este programa, enquanto política pública de [trans]formação, tem exercido em território nacional. A consolidação do PIBID destaca-se das demais ações [trans]formativas de nossa história principalmente pelo fato de ser um programa que acontece na prática, idealizado para a realidade da educação pública e executado, como na expressão professoral, “no chão da escola”.

Na esfera da pedagogia teatral construiu um importante legado, tornando-se uma referência no desenvolvimento de práticas de iniciação a pesquisa sobre questões do ensino/educação e ofertando ao professor em exercício docente renovação e vigor em sua práxis pedagógica. É importante sublinhar que desde a sua gênese o PIBID foi administrado pela CAPES do Departamento de Educação Básica – DEB, pertencente ao Ministério da Educação - MEC. É a CAPES também responsável pelo financiamento do programa por meio de bolsas e verba de custeio. As bolsas são disponibilizadas a todos os integrantes do programa: licenciandos, professores coordenadores e professores supervisores.

O PIBID-Teatro tem viabilizado, conforme dados apontados pela professora Gatti (2014), a inserção do estudante da licenciatura, na perspectiva de um futuro docente, no âmbito das instituições de ensino da educação básica na rede pública, ancorado na gerência da coordenação de área, que é um professor ou professora pertencente a instituição de ensino superior; e na mediação do professor supervisor, um profissional ligado à instituição escolar.

No entanto, experimentamos entre 2016 e 2022, um rasgão: o desmonte de políticas públicas e a radical redução do orçamento destinado a diversos setores da educação, em especial às universidades públicas e os grupos de pesquisa atrelados a elas. O PIBID-Teatro quase foi retirado das escolas públicas em meio a essa conjuntura de uma política austericida⁴. Vivemos nesse período um tempo de desfalque, que entre tantas coisas inviabiliza a continuidade de muitas pesquisas e consequentemente de políticas reparativas nos diversos setores sociais. Ainda assim, apesar das ameaças, o PIBID tem permanecido e tem ao longo dos anos carregado aspectos eminentes que contribuem para a construção desse “tempo vivido” (Bosi, 2003). O PIBID-Teatro ao longo desses anos desenvolveu as mais diversas atividades [trans]formativas que impactou não somente os estudantes-bolsistas, supervisores e coordenadores, mas alcançou também alunos da escola pública e consequentemente suas famílias, comunidades escolares e bairros periféricos.

⁴ Neologismo oriundo do contexto político contemporâneo. 'Austericida' seria, assim, aquele que mata a austeridade. Expressão semelhante a 'austeridade genocida'. (Barata,2014).

Figura 01 – Colagem de notícias referente ao corte de verbas e a tentativa de extinção do PIBID

Fonte: Portal de notícias da UERGS (2017); Correio (2019); Folha de São Paulo (2021) e Portal de notícias do SINDUNESPAR (2022),



Durante a sua existência o PIBID-Teatro planejou e executou ações que permitiram aos bolsistas vivenciarem as atividades educativas nos seus diversos setores. É imensurável o alcance numérico de pessoas atingidas direta ou indiretamente, pois o subprojeto contou com distintas atividades, tais como: “aplicação supervisionada de jogos dramáticos que buscassem desenvolver no aluno das escolas participantes do projeto sua capacidade de “jogar”, incentivando-se processos de cognição, explorando-se a coordenação motora”; (Cajaíba, 2013); mediação de espetáculos para os estudantes das escolas no Festival Internacional de Artes Cênicas – FIAC; participação de estudantes-bolsistas, supervisores e coordenadores nos Congressos da ABRACE e da CONFAEB; construção de atividades interdisciplinares com as outras áreas do projeto PIBID-UFBA; promoção de oficinas para demais bolsistas do PIBID-UFBA e para membros da comunidade universitária, entre outras tantas ações.

É importante (re)conhecermos este trajeto sob a sombra para a compreensão dos aspectos constituintes da aprendizagem docente teatral, e nesse sentido, quero reforçar que este programa de iniciação à docência tem características que o tornam uma **memória social** da [trans]formação de professores de Teatro no Brasil. “¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?” (Jelin, 2002, p. 19). Muitos são os atravessamentos que concernem à memória enquanto campo de estudo. Em Teatro, por exemplo, quando discutimos sobre memórias estamos falando também das narrativas. A memória pode ser usada enquanto elemento da abordagem narrativa, para além de reflexões e debates, contribuindo para a construção ou manutenção de acervos históricos, favorecendo a “construção da identidade” (Cabral, 2004, p. 46) e outras funções sociais.

O entendimento de memória social veio dos ensaios de Ecléa Bosi em seu livro “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” (2009). Nessa obra Bosi nos apresenta o conceito de memória social a partir de suas observâncias: a memória social erigida a partir dos laços afetivos na escola, no nosso trabalho e na família constituída a partir das memórias de pessoas idosas. O texto de Bosi inaugura uma proposta metodológica que alinhava “teoria e empirismo a cada momento de sua reflexão, nunca dissociando um do outro”. São ensaios carregados de poesia, o sujeito – a pesquisadora Ecléa Bosi – e o objeto de conhecimento da pesquisa – a memória do idoso – revezam-se de parte a parte, no conhecimento e nas histórias que a autora compartilha.

O que realmente interessa da memória social neste ensaio é a sua natureza: a, até então, comum proposição de que a memória social não se trata de um *revival* de experiências coletivas, contudo, é análise de um tempo vivido, interpretada pelas vozes e ações sociais ou culturais neste tempo presente. A memória social constitui-se da colheita de “memória biográfica [...] memória do tempo, do espaço, a memória política, a memória do trabalho e a memória cultural” (Bosi et. al., 2014). A memória social é construtiva (Halbwach, 1993), logo está associada a memória do grupo que cada indivíduo faz parte, sendo por natureza um fenômeno social.

Historicamente são muitos os projetos e as ações que se propuseram tratar ou garantir a [trans]formação de professores no Brasil. E não estamos sós nessas

iniciativas governamentais de trans]formação de professores ou inserção de novos professores no mercado de trabalho. Esta é uma preocupação de outros países, sejam eles europeus ou latino-americanos, como nos revela o pesquisador espanhol Carlos Marcelo García (2006) em um documento organizado pela Universidade de Sevilla e grupos de estudos ligados às Universidades de Bogotá e dos Andes. García ao publicar “Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente” no ano de 2006 compartilha experiências de outros países como França, Escócia, Suíça, e duas importantes iniciativas na América Latina: a experiência chilena de iniciação a carreira docente, construída pela Universidad Católica de Temuco em parceria com o Ministério da Educação do Chile e a experiência Uruguaia desenvolvida pelo Consejo de Formación en Educación -CERP da Administración Nacional de Educación Pública – ANEP.

Sobre as políticas públicas

Já que a política foi invocada no discurso, tenho observado que esta tornou-se nos últimos anos um assunto habitual, especialmente em discussões nas rodas de conversa ou em postagens nas redes sociais. Uma boa parte dessas discussões reflete um debate ideológico partidário ou é feito de maneira superficial. Discute-se política sob o efeito das mazelas que a corrupção outorga cotidianamente, porque, generalizadamente, a política está atrelada à imagem corrupta das figuras que a representam em nosso país.

Percebo também aqueles que fogem do debate político alegando respeitar a máxima – sem sentido, diga-se de passagem – “política não se discute”. Prefiro concordar com Frei Beto (2012) quando ele declara “em tudo tem política”. Quem não fala de política ou “quem tem nojo de política é governado por quem não tem”. Somo a este caminho, o fato de o Teatro ser uma arte política, como Brecht e Boal nos ensinaram bem. Nossas escolhas, nosso posicionamento, a aula que planejamos, nossas pesquisas, nossas conversas, nossas preferências e identificações, bem como nossos trajetos são carregados de nuances políticas.

Posso dilatar a percepção até as políticas públicas – sejam elas as de ações afirmativas, as de habitação, as de saúde ou as de (trans)formação de professores,

como o PIBID – e desta maneira afirmar que elas são importantes para o crescimento real e igualitário do país. Se levarmos em consideração a etimologia da palavra política, o termo “política pública” seria, por si só, redundante. Política a partir das definições de Bobbio (2002) é derivado do grego antigo *politeía*, que apontava para os mecanismos relativos à *Pólis* – a cidade-Estado grega. *Pólis*, poderia significar também, por extensão, sociedade, comunidade, coletividade, algo público.

No entanto, ao tratar ou pensar sobre políticas públicas, nos alerta Lindomar Bonneti (2018), não estamos nos referindo aos investimentos em um determinado setor ou fazendo apenas uma diferenciação entre aquilo que é público e aquilo que é privado do ponto de vista orçamentário. O autor entende que uma política pública “não se resume na ação do Estado em termos de investimento social, mas [...] em conjuntos de ações que buscam construir um real futuro” (Bonneti, 2018, p. 10).

Metáforas entre a política pública e a sombra

Visualizo alegoricamente as políticas públicas, então, como árvores frondosas em uma floresta, interconectadas e dependentes do equilíbrio do ecossistema para prosperar. Ainda que seja uma alegoria faceira, prossigo na consideração. As políticas públicas formam uma rede interligada que impacta diversas áreas da sociedade. Cada política é como um galho que se estende, afetando não apenas o setor ao qual se destina, mas também lançando sombra sobre outros aspectos da vida pública. Assim como as raízes das árvores se entrelaçam para sustentar a terra e os troncos se erguem para o céu, as políticas públicas se estendem para enfrentar desafios variados, desde questões econômicas e de saúde até educação e meio ambiente.

Árvores são seres dos quais podemos estabelecer relações com diversas áreas de conhecimento e pesquisa, “seja sobre aspectos da história dos povos, seus mitos e culturas, seja na elaboração de cálculos e soluções nas mais avançadas pesquisas tecnológicas ou de engenharia” (Gatti, 2015). Contudo, assim como as árvores podem sofrer quando afetadas pelo desequilíbrio ambiental ou mudanças climáticas, as políticas públicas também podem ser abaladas por decisões ou pela falta de consideração das interconexões. Da mesma forma que uma floresta saudável requer atenção constante, análise e cuidado, as políticas públicas precisam ser

avaliadas de maneira abrangente, levando em conta seu impacto e potencial em toda a sociedade.

Pensemos na **ausência de sombras** como sinônimo da ausência de políticas públicas ou negação de direitos ao longo da história. Direitos básicos, inclusive, como o de sobrevivência, de alimentação, de moradia, de emprego, de educação, de acessibilidade, de igualdade, de oportunidade. Não ter sombra em um caminho ensolarado é angustiante para um andarilho, na mesma perspectiva que não ter oportunidades de ingresso em uma universidade pública é angustiante para um jovem morador de uma cidade interiorana que não possa custear sua permanência numa metrópole mais desenvolvida, mas sonha em ingressar em uma universidade pública.

As referências que possuo na minha vida sobre a sombra são muito ligadas ao desejo pessoal – estar sob a sombra e fugir do calor do sol – ou da memória emotiva resultante de alguma vivência ligada à própria sombra – brinquei muitas tardes na infância debaixo da sombra de uma grande árvore. Por ser uma pessoa que não gosta de sentir calor – transpiro demasiadamente – sempre tive com a sombra uma relação muito agradável. A sombra me traz a impressão de amparo e aconchego ou ainda possibilidade de recuperar o fôlego em muitas situações. Tenho diversas lembranças da infância ligada a ela, uma destas está atrelada ao meu pai.

Lembro-me que nas férias, na pré-adolescência, pai me dava a tarefa de limpar, com enxada, a plantação de palma forrageira que ficava ao lado da, -casa na Samambaia – roça dos meus pais que pertencia à zona rural da cidade de Olindina, minha cidade natal. Ele geralmente saía para trabalhar em outras atividades distantes e eu ficava em casa fazendo companhia a mainha. Todos os dias - eu pegava a enxada e começava a limpar um vão entre as fileiras de palma, mas todas as vezes que o sol aparecia saindo das nuvens eu abandonava a tarefa e voltava para casa, procurando abrigo à sombra – porque havia uma sombra que eu podia me abrigar. E se não houvesse uma sombra qual seria a estratégia para fugir do sol? – As férias acabavam e eu não limpava nem cinco metros de uma única fileira da plantação de palma.

Este é um adendo ilustrativo sobre a minha relação com a sombra numa memória da infância. Ampliemos essa percepção e pensemos, sob uma perspectiva

ancestral, no ser humano pré-histórico quando este percebeu, imagino, sua sombra movimentando-se junto ao seu corpo a partir da luz solar, ou ainda quando este a fim de se aquecer do frio do inverno, na escuridão da noite, acendeu uma fogueira e descobriu sua projeção na parede da caverna – são conjecturas.

Para Harner (2021) em algumas tradições xamânicas e culturas indígenas, a sombra se correlaciona com as experiências e sabedoria acumuladas ao longo das gerações. Nesses contextos, a sombra pode representar uma conexão com os antepassados e suas histórias, transmitidas através do tempo, ou vista como um símbolo de ancestralidade e memória. De qualquer maneira de lá para cá, a sombra deixou a condição de rito e se constituiu “na referência ideal para a apreensão do mundo e a forma mais completa de representação artística para questionar a natureza da realidade”, como sinaliza Badiou (2012, p. 51).

A sombra como vestígio da memória

Assim como a sombra de um objeto persiste após a fonte de luz ter se movido, a memória é o reflexo persistente de nossas experiências passadas. Da mesma forma que a sombra se altera conforme o sol se desloca, a memória também pode ser transformada com o passar do tempo, ressaltando determinados aspectos enquanto outros desvanecem. Penso que assim, a sombra serve como um recordatório visual das mudanças e movimentos, enquanto a memória se afirma com o eco de eventos que moldam nossa jornada.

A memória é um tema que me toca sensivelmente. Por considerar esta como uma experiência que foge do lugar ensimesmado de uma mera recordação/lembança, conseqüentemente vislumbro a memória como uma experiência pessoal que tem uma relação com a partilha, algumas vezes uma partilha coletiva, especialmente quando há no outro – leitor ou ouvinte – a sensibilidade de receber aquilo que foi compartilhado. Ecléa Bosi (2009) discorre sobre como cada pessoa é espectadora de seu tempo. E, embora a memória busque no passado um resgate, é inverossímil a reconstrução fiel deste tempo vivido. Para Bosi (2009, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”.

Somos compostos por lembranças pessoais, no entanto, por estarmos inseridos em contextos sociais – família, religião, escola, trabalho – somos cercados por esse contexto na construção das nossas memórias individuais. Há um argumento de Bosi ao citar Bergson em um dos seus ensaios que é bastante atraente, a autora considera que “a memória seria o lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas [...]” e “as lembranças que estão na cola das percepções atuais como **sombra** junto ao corpo” (Bosi, 2003, p.37. grifo meu).

Convido a pensarmos, então, sobre a sombra como vestígios que se atrelam a memória, por exemplo, ou como suporte artístico e artifício de reflexão. Enquanto suporte artístico, a sombra não está presente apenas nos quadros e matizes de uma experiência oriunda da pintura, da fotografia e ou das artes visuais, mas se articula, por exemplo, ao teatro de animação. Existe inclusive uma origem lendária entre os povos chineses relatada em História Mundial do Teatro (Berthold, 2010). Segundo a tradicional lenda, o imperador Wu, da dinastia Han, convalescido com a morte de sua bailarina predileta, ordenara ao mago de seu reinado que a trouxesse à vida do reino das sombras – o mundo dos mortos – e caso esta iniciativa viesse a falhar, pagaria o mago a sentença com sua própria vida.

Sabendo o mago que não havia como fazer essa viagem de volta ao mundo dos vivos, usou sua criatividade e imaginação e confeccionou em uma pele de peixe translúcida a silhueta de uma bailarina, semelhante a que morrera. Posteriormente esticou um tecido branco no jardim de maneira que este fosse posicionado contra a luz. No dia da apresentação, aos olhos da corte e do imperador, o mago fez surgir, ao som de uma flauta, a sombra de uma bailarina que se movimentava de maneira leve e graciosa. Além de ter agradado o imperador, o mago livrou-se da morte.

Essa lenda marca o nascimento daquilo que hoje chamamos de Teatro de Sombras. Atrelando-se aos aspectos da memória coletiva de um povo, a narrativa do imperador Wu sublinha a presença da sombra ao longo da história do teatro como suporte artístico/cênico.

Por sua vez, a sombra enquanto artifício de reflexão poderia ser tratada à luz da Psicanálise a partir do entendimento de sombra como arquétipo, o avesso do que normalmente gostaríamos que aparecesse de nós ou nosso inconsciente pessoal (Jung, 2008); poderia escrever à luz da Metafísica que a sombra se relaciona com os

sistemas de pensamento que enfatizam o autoconhecimento como um caminho para a iluminação ou realização espiritual. E nesse contexto, a sombra poderia ser vista como um aspecto fundamental do processo de auto[trans]formação, permitindo que os indivíduos compreendam a totalidade de sua própria natureza.

No entanto, não é a sombra o objeto em si desse ensaio, embora sob um prisma pessoal trate sobre a sombra, ela é o que garante a projeção do objeto de estudo. O título deste ensaio "Tessituras do trajeto sob a sombra" evoca uma metáfora que explora nosso caminhar na perspectiva docente entre a construção do aprendizado e potencialização dessas auto[trans]formações por meio da própria experiência e do próprio trajeto. Tanto a experiência quanto o trajeto são oriundos da prática. À medida que avançamos na jornada [trans]formativa, revisitamos momentos passados, remexemos nas sombras, nas memórias e permitimos que essas experiências moldem nossas práticas futuras.

A memória, como a luz que desvela a sombra, ilumina caminhos anteriormente ocultos, [trans]formando nossa perspectiva e enriquecendo nossa atuação como educadores. Não tenho como ponderar sobre o tema, seja na perspectiva da aprendizagem do docente de Teatro ou de qualquer outro campo de conhecimento, deixando de lado todos um importante atravessamentos que constitui a própria ideia de se educar para o exercício de uma profissão como o PIBID.

Ecos da experiência dos egressos do PIBID-Teatro

Até aqui, relatei as dificuldades iniciais que tive na docência, ao ingressar na rede pública, assumindo a função de professor de Teatro; fiz um breve relato sobre a institucionalização do PIBID-Teatro na ETUFBA, em paralelo aos cortes e à tentativa de encerramento do programa; situei termos como [trans]formação e auto[trans]formação de professores, memória e política. Sinto, neste momento da escrita, a necessidade de trazer dados e reflexões sobre os processos de [trans]formação e auto[trans]formação diretamente associados às ações do PIBID-Teatro na potencialização do fenômeno de aprender a ser professor.

Falar do PIBID, nesse contexto, isento de parcialismo, uma vez que não fui integrante do programa, para além de tudo o que já foi explanado, é, portanto, um

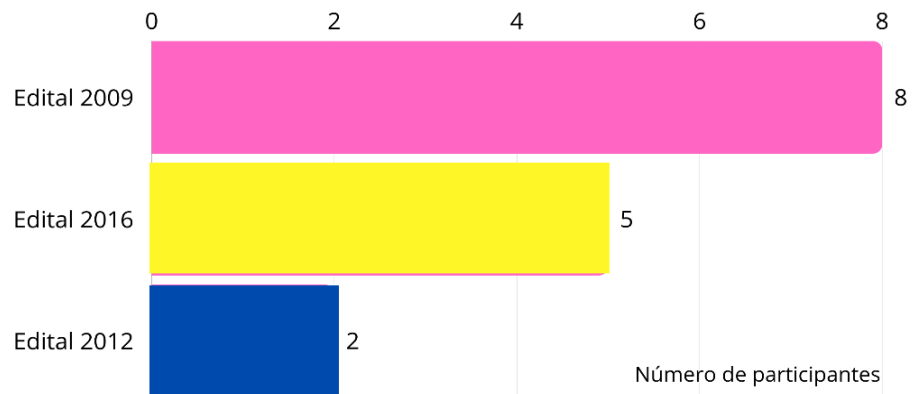
manifesto, um ato político. Mais que uma argumentação favorável à permanência de programas como este, enquanto políticas públicas para a *práxis* pedagógica qualificada, e potencializar o espaço da educação pública por meio de um caminho cada vez mais próximo entre a universidade e a escola, é garantir ao licenciando e ao professor de Teatro a memória de um espaço de auto[trans]formação que tem contribuído diretamente para a construção de um legado que não pode ser apagado.

É por esse motivo busquei conversar, ouvir e entender justamente os licenciandos e os professores que foram bolsistas do PIBID-Teatro. Que atuam, ou atuaram no contexto da Pedagogia Teatral, nas escolas públicas de Salvador, seja como profissional efetivo da rede municipal/estadual de ensino ou por meio do Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. Tais sujeitos puderam iniciar a docência antes do estágio curricular e, conforme exposto anteriormente, conseguiram, com vigor, constituir uma iniciação à docência em paralelo à sua [trans]formação inicial.

Esta conversa primeira, com os egressos do PIBID-Teatro, se deu a partir do contato que estabeleci com os colegas da época da graduação, que foram bolsistas do primeiro edital do PIBID-Teatro. À medida que estes me respondiam e indicavam outros nomes, fui organizando uma lista de comunicação/transmissão pelo *Whatsapp*. Realizei o contato inicialmente com cerca de 25 pessoas, entre egressos do curso de licenciatura em Teatro da UFBA e licenciandos. Me apresentei, mencionei os interesses da pesquisa e propus um questionário virtual no google *forms* encaminhado também pelo WhatsApp. Recebi 15 respostas.

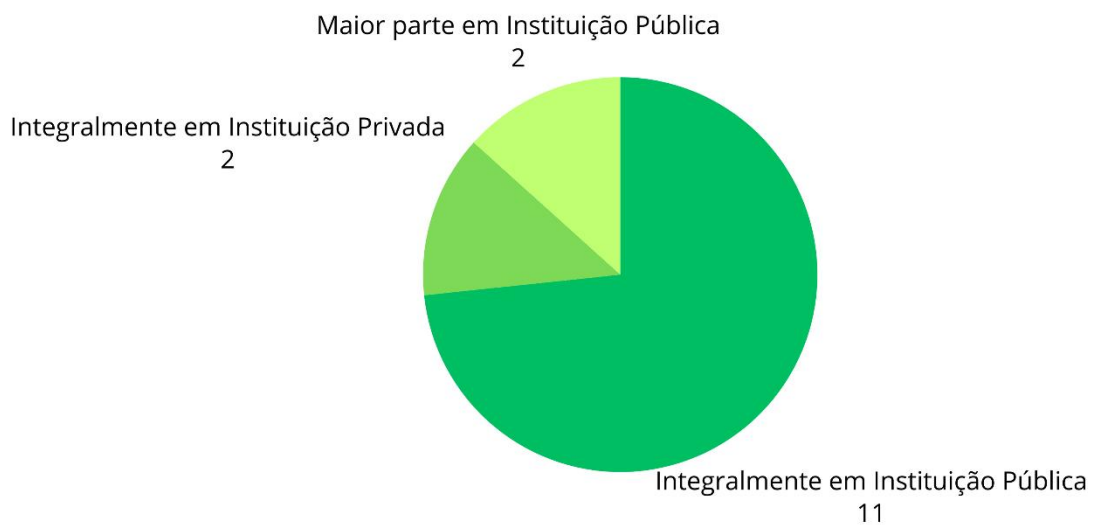
A partir da análise deste questionário obtive algumas informações relacionadas ao perfil socioeducativo das pessoas entrevistadas: cor, gênero, local que cursou a educação básica, interesse motivacional pelo PIBID-Teatro, entre outras informações e relatos de experiências. Experiências essas que desejo compartilhar com liberdade a seguir a partir dos ecos, no sentido da representatividade e ênfase da voz, de egressas e egressos do PIBID-Teatro UFBA. Algumas dessas, foram partícipes do primeiro subprojeto do ano 2009, sob a coordenação do Professor Luiz Claudio Cajaíba, outras fizeram parte dos editais seguintes, subprojeto de 2012 e subprojeto 2016, sob a coordenação dos professores Fabio dal Gallo e Célida Mendonça, respectivamente. Vejamos:

Ilustração 01 - Gráfico referente ao ano de participação no edital PIBID-Teatro



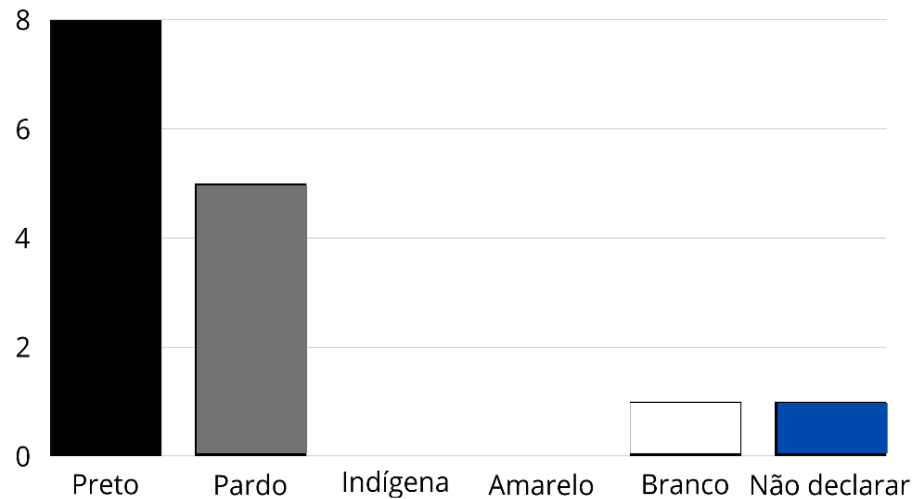
Fonte: autoral, 2019.

Ilustração 02 - Gráfico quanto a escolarização na educação básica do egresso PIBID-Teatro



Fonte: autoral, 2019.

Ilustração o 03 – Gráfico quanto a autodeclaração de cor / raça



Fonte: autoral, 2019.

Analisar somente os dados quantitativos oriundos do questionário não seria suficiente para as reflexões que me interessam. No entanto, alguns desses elementos quantitativos me remeteram inicialmente à pesquisa da professora Gatti, compartilhada no ensaio “Por onde começar uma tese?”. Pude perceber semelhanças nos dados que coletei em relação às pesquisas realizadas pela professora Gatti (2019) sobre a origem pobre da maioria dos estudantes da licenciatura. Da amostragem de 15 estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA, 73,3%, o que equivale a 11 estudantes, saíram da escola pública e declararam ser de uma família pobre e, conseqüentemente, não ter condições de custear um curso de nível superior em uma instituição privada. Desses, 46,6% afirmaram a escolha pelo curso de Licenciatura em Teatro pautados na melhor oportunidade de trabalho. E ainda, 66,7% dos estudantes bolsistas do PIBID-Teatro fizeram, ou faziam uso, do serviço de assistência estudantil atrelado às políticas da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência estudantil - PROAE da UFBA, dentre as quais destacaram os serviços de residência universitária, restaurante universitário e auxílio de material didático.

Ilustração 04: Gráfico do perfil das entrevistadas quanto a motivação para participar do PIBID-Teatro



Fonte: autoral, 2019.

É importante termos o entendimento que o PIBID é também uma política pública de permanência no Ensino Superior. Segundo os dados do Censo da Educação Superior (1991-2007), publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, as matrículas neste nível de ensino evoluíram de 1.565.066 em 1991, para 4.880.381 em 2007. A permanência de alguns estudantes, especialmente, aqueles que estão em vulnerabilidade social e econômica e que precisam conciliar trabalho e estudo durante todo o curso de licenciatura, depende diretamente de políticas públicas de permanência e da assistência estudantil.

É possível observar que na mesma proporção do interesse em “atuar ativamente na realidade do trabalho docente” ocorre a necessidade de “recebimento de bolsa” para manter-se no curso de licenciatura em Teatro. Sobre esse aspecto trago uma das primeiras vozes, antes, porém, sinto a necessidade ética de preservar a identidade dessas pessoas participantes. Utilizarei o codinome Eco seguido de uma numeração que tem relação com a ordem de recebimento do questionário virtual. Esta amostragem é um grupo heterogêneo, de pessoas predominantemente oriundas da escola pública, hegemonicamente negras e pardas, majoritariamente mulheres, conforme gráficos anteriormente compartilhados. Que ecoe a primeira voz:



“O PIBID-Teatro foi um fator extremamente relevante para minha permanência na universidade. Foi a minha forma de sobrevivência (financeira) nos primeiros semestres do curso”. (Eco 06, egressa do PIBID-Teatro 2012)

Tal relato não é um dado solto, nas palavras do professor Cajaíba “os impactos da ação do PIBI-teatro [...] são imensuráveis. O status adquirido por estudantes majoritariamente oriundos da periferia da cidade de Salvador, que encontraram através do projeto uma possibilidade de cursar a licenciatura com alguma dignidade, tendo em vista uma pequena remuneração para este fim, já seria, por si só, demasiadamente impactante”. (Cajaíba, 2013, p. 36 e 37)

O PIBID tem impactos significativos na permanência dos estudantes e na redução da evasão nos cursos de licenciatura. A concessão de bolsas aos licenciandos que participam do PIBID desencadeia uma série de benefícios que influenciam diretamente a decisão dos estudantes de continuar ou não em seus cursos (Andrade, 2018). A concessão de bolsas é como um estímulo financeiro ao estudante, o que pode reduzir a necessidade de trabalhar em empregos externos para financiar seus estudos. Isso alivia a carga financeira sobre os estudantes e lhes permite concentrar mais tempo e esforço em suas [trans]formações acadêmicas. De um modo geral percebo, mediante análise dos ecos dos egressos, que o PIBID-Teatro foi um lugar importante para a [trans]formação desses sujeitos.

Motivado pelos dados quantitativos, busquei pelas memórias destes licenciandos, professores de Teatro e egressos da licenciatura – uma vez que algumas dessas pessoas não estão em exercício de sua profissão. Tais memórias foram como subsídios concretos para a compreensão do fenômeno educacional que é o PIBID-Teatro. Encontro algumas delas no blog do PIBID-Teatro, espaço importante para a construção desse trajeto e reflexões. O blog traz planejamentos, relatórios, artigos, fichamentos, fotos, registros de viagens, visitas a espaços culturais e participação em eventos de cunho acadêmico. Isso permitiu um entendimento mais amplo da experiência relatada pelas pessoas entrevistadas no questionário. Pude ir além do “achismo” e casuísmos, podendo reconstruir a sensação da construção de experiências de ensino e aprendizagem em Teatro.

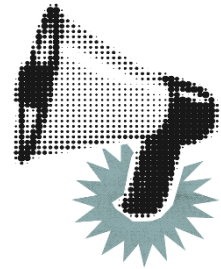
Uma das estudantes bolsistas do primeiro subprojeto do PIBID-Teatro, atualmente professora da rede pública escreveu que



“O PIBID-Teatro proporcionou além do estudo teórico acerca da arte-educação, experiências práticas, onde pude vivenciar a prática da docência, contribuindo para que saísse da Universidade me sentindo preparada para exercer minha profissão.” (Eco 015, egressa do PIBID-Teatro 2009).

Arelada a essa voz, a participante do PIBID-Teatro no ano de 2016, Eco 013 considera que a sua experiência com o PIBID-Teatro foi motivadora

“avalio como projeto que alia a teoria x prática (praxis). Consideração que o projeto tem com a experiência em escola pública e principalmente nos bairros periféricos de salvador, nos motivam a encarar desafios pertinentes [...]”. (Eco 013, egressa do PIBID-Teatro 2016).



Considero a partir desse trecho que o envolvimento na dinâmica escolar naquele momento de [trans]formação desempenhou na vida profissional e acadêmica dessas duas estudantes um papel crucial na evolução tanto delas, na condição de licenciandas, quanto do professor supervisor e dos alunos da instituição parceira. Esse processo implica em uma troca enriquecedora, como mencionado por Veras (2019, p. 48) “é uma troca de saberes que favorece a todos os envolvidos”.

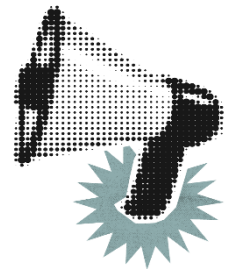


“o PIBID foi uma experiência incrível. Realmente foi um diferencial na minha formação. Experimentei muitas coisas, dei aula em quatro grandes escolas de Salvador e uma delas inclusive eu tinha saído como aluna. Viajei para o congresso ABRACE e a minha turma foi a primeira turma de graduação a participar de um evento desse porte. Conheci grandes referências que até então não tinha lido: Beatriz Cabral, Flávio Desgranges, Ingrid Koudela... Enfim era um laboratório vivo que eu tive a oportunidade de vivenciar. Na graduação foi um adicional a minha formação em licenciatura”.(Eco 01, egressa do PIBID-Teatro 2009).

A voz de Eco 01, do subprojeto de 2009, encontra ressonância nos dois relatos anteriores quando no questionário ela compartilha sua experiência de retornar para a escola pública que outrora foi matriculada como estudante. Outro interessante aspecto está na empregabilidade do termo “adicional” compartilhado por Eco01 ao falar da relação do PIBID-Teatro com o seu curso de licenciatura. No âmbito da [trans]formação de professores de Teatro, o PIBID é esse adicional que permite entre outras coisas colaborações entre a universidade e a escola, isso enquanto uma condição essencial, uma vez que promove o entrelaçamento entre os ambientes de aprendizado acadêmico e de experiência prática da profissão. Elaine Mateus em “Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores” vai chamar esse entrelaçamento de “parceria colaborativa” (Mateus, 2014, p. 359).

Outra importante contribuição vem da egressa, Eco 08, que é categórica ao refletir sobre o PIBID-Teatro e a importância dele na sua construção profissional e destaca que o programa foi

“essencial. Se tivesse que classificar as memórias das minhas principais experiências poderia dizer que elas são do PIBID. Sou muito grata por participar desse programa. Adquiri muitas competências através dessa vivência.” (Eco 08, egressa do PIBID-Teatro 2012).



A memória citada por Eco08 no fragmento desse questionário, é como uma matriz que referencia a prática em consonância com a sua experiência de [trans]formação. Observe como ela evoca a memória e referencia a aprendizagem docente denominando-a de competência. Compreendo a aprendizagem docente como uma competência que caberia na perspectiva da abordagem rizomática de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000).

Como um sistema de caules horizontais, que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, sem uma direção definida, o rizoma sugere uma forma de organização das raízes. “Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 15) ou “o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze;

Guattari, 2000, p. 37). A grama é bom exemplo, ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz.

O rizoma é processo de ligação, de multiplicidade, elaborado por ele mesmo, não há centro, hierarquia ou ordem (Deleuze; Guattari, 2000). Nesse sentido, pensar a aprendizagem como uma competência rizomática pressupõe entender este processo de [trans]formação de professores como um transcurso altamente flexível, no qual construímos nosso próprio trajeto, nutrindo-nos de vivências e experiências práticas.

Sobre auto[trans]formação de professores, perspectiva pessoal

A aprendizagem docente dos egressos, anteriormente compartilhada, revela-se como que composta também de outros múltiplos processos sociais horizontalizados, nos quais estão embricadas diversas dimensões do saber: dimensões políticas, dimensões pedagógicas, filosóficas, ideológicas, culturais, entre outras. Tais dimensões, segundo Libâneo (2013) naturalmente originam os objetivos, conteúdos e métodos conforme desígnio ou planejamento do professor. “Cujas realizações estão na dependência de condições, seja aquelas que o educador já encontra sejam as que ele precisa transformar ou criar” (Libâneo, 2013, p. 58).

A partir da minha história, posso afirmar que precisei aprender a transformar as pedras que surgiam para o meu tropeço em caminhos de criatividade. Em outras palavras, precisei transformar as dificuldades que surgiam naturalmente no cotidiano do ensino de Teatro em possibilidades de criação artística. Foi o contato cotidiano com a escola que me propiciou essa experiência, mesmo que em muitos momentos do meu trajeto tenha lidado com situações problemas que me desestabilizaram e me fizeram questionar meu papel e minha prática. Foi a troca com outros sujeitos, a partilha com colegas de área de outras escolas, o método de tentativa e erro e a próprio exercício reflexivo sobre minha prática, especialmente a partir do meu retorno ao âmbito acadêmico, por meio do PROFARTES, Mestrado Profissional em Artes, que me deram amadurecimento profissional.

Lembro de um embate com uma turma de 7º ano, por volta do final do ano letivo de 2013. Eu havia ingressado na rede municipal em fevereiro de 2012, na Escola Municipal Governador Roberto Santos – a Robertinho, como ficou popularmente conhecida – situada na Avenida Silveira Martins, no bairro do Cabula, em Salvador. Essa era uma escola estadual, ao que soubemos, anteriormente, uma “escola-problema” por conta dos altos índices de depredação do patrimônio escolar e de distorção idade-série, inúmeras reformas nunca terminadas, situações de violência e desrespeito com os professores e muitos outros problemas.

Para piorar, o processo de autorização e registro do nosso Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ demorou e, conseqüentemente, não tínhamos recursos destinados diretamente pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do governo federal. Isso implica em uma escola sem recursos para comprar materiais de uso didático. Vivíamos de doações de materiais de outras escolas municipais e do apoio restrito da Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, eu não tinha recursos mínimos para dar aulas de Teatro.

O embate veio quando resolvemos, no final de 2013, sem qualquer possibilidade de mudança desses aspectos administrativos para o ano de 2014, realizar uma “Quermesse Cultural”, a fim de arrecadar recursos para a compra de material básico – papel ofício, lápis, papéis coloridos, piloto etc. Na quermesse organizaríamos três espaços: o palco para apresentações, um espaço para exposição das atividades desenvolvidas pelos estudantes, dispostos como roupas penduradas em varais e as barracas de lanches e utensílios usados - brechó. As barracas venderiam seus produtos a um preço popular para a comunidade e, assim, teríamos recurso financeiro para a compra de material no ano seguinte.

Cada turma deveria criar um produto artístico para apresentar no palco - um espaço na quadra, anteriormente cheio de buracos, que Jorge Antônio, diretor da escola naquela época, conseguiu reformar com massa de cimento por conta própria. Quando sortearam minha turma, fiquei com o 7º ano. Essa era uma das turmas mais complexas de dar aula, por sua lotação e pela ausência de concentração. Para endossar a situação, a coordenação queria que eu apresentasse uma peça de Teatro. Era muito pouco tempo para a montagem de uma peça teatral, e eu tinha uma

resistência em apresentar um produto sem um processo de estudo e criação, tínhamos pouco mais que um mês, isso era um total de 08 aulas, levando-se em conta a carga horária de duas aulas semanais de Teatro. Resisti.

A notícia da quermesse se espalhou, e quando cheguei na semana seguinte na turma, os estudantes tentaram me convencer de que deveriam montar uma coreografia de funk ou de “pagodão”. Não chegamos a um acordo quanto à apresentação e, conforme o planejamento, precisava dar aula sobre Teatro Experimental Negro e Abdias do Nascimento. Dei minha aula, como na expressão popular, “para as paredes” – ninguém prestou atenção em nada do que eu dizia – Sim, dizia! Minha aula era teórica. Ao longo dos dias a coordenação me pressionava com a ideia de uma peça de Teatro, e eu tinha apenas uma certeza: preciso entregar um produto na quermesse.

Incomodado com o embate, conversei com um amigo, também professor da rede municipal, sobre essa situação e ele me deu uma ideia: aceitar o pagodão ou o funk da turma, com a condição de inserir elementos teatrais e de poesia na apresentação. Seguimos na conversa de professor, trocando nossas angústias e proezas; mais angústias que proezas. Saí desse encontro decidido que antes do “pagodão” estudaríamos a origem de outras musicalidades que, de alguma maneira, originaram o pagode baiano, como o ijexá e o afoxé e, por consequência, conheceríamos a história dos blocos afros. E assim eu fiz, voltei para a turma, propus uma encenação de um bloco, como que um cortejo itinerante que passeava pela quermesse e animava o povo, contando, por meio da música, a nossa história.

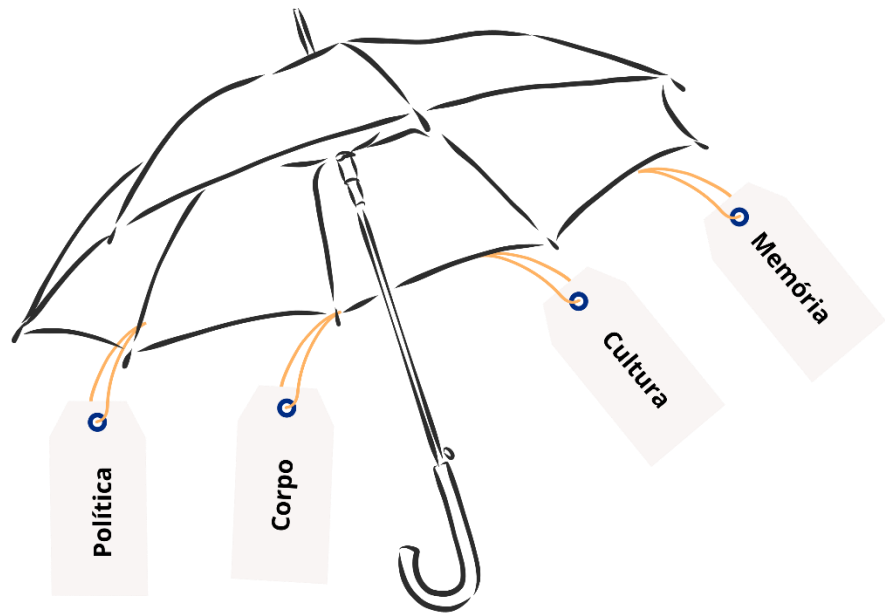
Dessa narrativa nasceu a competência da prática, do exercício de aprender a ensinar, e esse processo está relacionado ao trabalho. “Para os professores [...] a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (Tardif, 2002, p. 61). Ao me lembrar disso enquanto retomo a narrativa, percebo que muitas coisas eu faria diferente hoje. Naturalmente, é uma década de experiência que se construiu após esse acontecimento, e eu estaria perdido se desejasse fazer da mesma maneira. Fui entendendo a necessidade de construir práticas de Teatro com os estudantes a partir desses momentos de embate.

É a prática que nos permite e estimula a acessar os acervos pessoais constitutivos de nossas distintas maneiras de aprender e desenvolver competências. A prática, naturalmente, nos conduz a buscar aquilo que pulsa, move e parece nutrir/alimentar o cotidiano de cada profissional. Tinha a sensação de que todos nós possuímos uma matriz de referência alocada nos acervos pessoais, importante fator para a constituição de atividades teatrais com os educandos e de aprendizagem para nós, professores de Teatro. Essa sensação foi investigada. Perguntei, no mencionado questionário para os egressos do PIBID-Teatro, como eles elegiam o conteúdo da aula, dando algumas opções de múltipla escolha, conforme: a) livro didático: inspirado nas orientações das diretrizes para o ensino; b) baseado nas necessidades do público-alvo, oriundo do cotidiano; c) atrelado à metodologia de projeto; d) não sei explicar.

Perguntei ainda: Existe algum tema gerador que pulsa ou é recorrente na maneira de instituir o conteúdo ou organizar seu planejamento? Dei as seguintes opções: a) sim; b) não; c) não sei responder. E uma última questão, desdobramento da questão anterior: Caso sua resposta tenha sido “sim” para a questão anterior, quais são esses temas geradores recorrentes em suas aulas, projetos ou planejamentos? Obtive distintas respostas num quantitativo de 15 egressos do PIBID-Teatro. 11 concordaram com minha sensação e listaram os temas, entre os quais surgiram: “empatia, pensar no outro”, “cultura da infância”, “a dimensão biopsicossocial dos sujeitos e as relações de poder”, “a nossa ancestralidade”, “a nossa identidade”, entre outras. Paralelo a este *feedback* do questionário, foram atrelados recortes temáticos oriundos dos planejamentos de alguns estudantes-bolsistas, compartilhados no blog do PIBID-Teatro da UFBA. Organizei então algumas categorias que nos ajudam a compreender os trajetos e, por conseguinte, os repertórios desses professores e os conteúdos oriundos desse repertório. São quatro categorias: a cultura, a política, os processos criativos com o corpo e a memória.

Figura 02 – Guarda-chuva das matrizes referenciais

Fonte: Aatoria pessoal, 2023.



Talvez, considerando a subjetividade dos valores culturais que nos atravessam, nos [trans]formam e inspiram nossos planejamentos, outro grupo diferente pudesse trazer novas categorias. Mesmo assim, opto por seguir a análise considerando o processo a partir da experiência desse grupo. Se pudesse traduzir a percepção imagética dessas quatro categorias ou matrizes referenciais, elas seriam como guarda-chuvas que abarcam as escolhas de planejamentos ou conteúdos que estes professores fazem quando lecionam.

Quando comecei a desenvolver autonomia pedagógica, passei a construir planos de aula baseados em categorias ou temas; registro isso na minha pesquisa de mestrado no PROFARTES. Na época, partindo dos valores culturais dos educandos, organizei três pilares ligados à cultura estudantil: Valores da cultural digital, valores da cultura popular e valores da cultura de massa. Organizava meu conteúdo dentro desse guarda-chuva, e apesar dessa organização ter sido fruto da pesquisa, compreendo que esta foi uma das minhas primeiras atitudes bem vividas de auto[trans]formação. A nossa experiência docente “se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise

crítica de sua prática” (Freire, 2003, p.28). Em um dos trechos do meu artigo de mestrado escrevo:

Ao me colocar nesse trabalho na condição de aprendiz, identifico quão notório foi, em muitas fases dessa proposta, ver os estudantes vasculhando seus acervos culturais para construir produtos artísticos e teatrais. [...] Foi no traquejo cotidiano desses últimos anos na Robertinho e na efetivação dessa proposta didática que aprendi a reconhecer o ato de educar como um encadeamento em espiral de contínuas edificações, onde se constrói e reconstrói, cria e se recria diariamente. [...] fui conduzido a esquadrihar outras probabilidades que se organizassem coerentemente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem em Teatro a partir de temáticas geradoras ou valores culturais. Esse horizonte foi se concretizando desafiador, especialmente quando me tornei professor de Teatro no Robertinho [...] Construimos saberes coletivos, e destaco que também aprendi com os sujeitos desse processo. (SOUZA G, 2016, p. 31, 32, 33 e 34)

Esse trecho é oriundo de um trajeto de auto[trans]formação, lugar de afirmação ou constituição de laços intensos entre planejar e exercitar. Pensar no exercício de ensinar sob a perspectiva da auto[trans]formação de professores pressupõe pensar o modo como aprendemos, ou como se constitui a aprendizagem docente e, conseqüentemente, a prática pedagógica exercida (Tardif, 2002). Pensar na auto[trans]formação de professores requer falar de políticas públicas, de mercantilização da educação, do sucateamento e desmonte da educação pública, e de outros assuntos que tencionam o nosso exercício profissional. Em vista disso, qualquer reflexão sobre a profissionalidade pedagógica destacará as fragilidades que limitam a dimensão do ensino e da aprendizagem.

Um dos principais espaços de fomento para o exercício da auto[trans]formação na educação básica deveriam ser as jornadas pedagógicas. Mais que um momento de acolhimento dos professores e de planejamento do ano letivo, as jornadas pedagógicas são oportunidades de construção profissional e capacitação coletiva. No entanto, ano após ano, as jornadas pedagógicas têm perdido espaço, ao menos aqui em Salvador. Em 2012, primeira jornada pedagógica que eu participei, teve a duração de uma semana. 10 anos depois, em 2022, foram 3 dias, sendo que desses, somente 2 dias foram destinados ao professor, o primeiro dia, foi voltado

apenas para a gestão, conforme Portal da Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2022).

Essa diminuição da jornada pedagógica é um sintoma da desvalorização do espaço do encontro e da troca entre docentes e principalmente do lugar [trans]formador entre os pares. Isso interfere na organização do ano letivo e na oportunidade de troca, tão raro na educação básica. A essa altura me questiono: como seriam as jornadas pedagógicas se elas nascessem de maneira instituinte - proposta pelo próprio professor - a partir de necessidades palpáveis de [trans]formação? como seriam as jornadas pedagógicas se elas fossem organizadas pela escola em parceria com a universidade, a fim de gerar a qualificação necessária para o desenvolvimento da profissionalidade do professor e o entendimento da cultura escolar nos licenciandos?

De repente atestaríamos que este contato temporal entre universidade e escola, e a relação entre licenciandos e licenciados, coexistem, respectivamente, para além da ideia de um lugar que aprende e o lugar que se pratica o que aprendeu.

Arremates

Ao longo deste ensaio, relatei algumas histórias sobre meu trajeto de professor de Teatro, e sobre como foi difícil elaborar as primeiras aulas e exercer a prática docente com destreza na escola pública. Em um trecho, ao falar sobre a necessidade de ter tido mais tempo em contato com a cultura escolar, durante o curso de licenciatura em Teatro, levanto a hipótese de que se eu tivesse vivenciado a experiência do PIBID ou tido mais contato com a dinâmica escolar no estágio curricular, eu teria enfrentado menos percalços, do ponto de vista da minha compreensão didática e da *práxis* cênico-pedagógica.

Investigar o PIBID ampliou as possibilidades de confirmação desta hipótese, embora eu não tenha conseguido uma resposta precisa, uma vez que nosso trajeto de [trans]formação não é uma questão meramente técnica, mas extremamente subjetivo, porque “a docência é sempre um momento humano, de relação, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de respostas, caso a caso” (Nóvoa, 2013). No entanto, o contato com os egressos do PIBID trouxe uma noção pessoal do quanto

este programa é uma importante ação que oportuniza temporalidades práticas e uma maior vivência com/na escola, simultaneamente às aprendizagens de [trans]formação inicial na universidade.

Os partícipes do PIBID apontam que as [trans]formações ocorridas durante sua estadia no programa se apresentam de maneira inovadora, por garantir suporte à profissionalidade na experimentação prática das ações pedagógicas, seguida de uma reflexão crítica sobre sua utilização. O programa abrange distintos aspectos da [trans]formação docente que são considerados importantes para o processo de aprendizagem dos sujeitos professores, sejam eles licenciandos ou licenciados, tanto nas pesquisas em pedagogia teatral quanto em outras áreas do saber.

O professor Luis Cajaiba destaca tais aspectos quando ele afirma que as ações do PIBID-Teatro estão “conseguindo criar um discurso que afasta os modelos que exploram o teatro como um recurso instrumental, como um adorno” o que tem desencadeado “o interesse pelo ensino de teatro enquanto fenômeno de reflexão” (Cajaiba, 2011, p. 03). Especialmente quando estas reflexões resultam em publicações de cunho cênico-pedagógico ou em produções de Trabalho de Conclusão de Curso em teatro na UFBA.

Seria um engodo afirmar que alguém pode se tornar professor ou professora, tendo somente como parâmetro o conhecimento acadêmico, ou exclusivamente a partir de sua experiência prática. E quando falamos da auto[trans]formação de professores, que advém do cotidiano, das relações que estabelecem nas distintas experiências interlocutórias, nas diversas tessituras dessas experiências, entre as quais destacam-se como embasamento e reforço [trans]formativo o espaço da escola, as considerações sobre a atuação pedagógica, os grupos de estudos que possam existir e as leituras para construção de repertórios (Unglaub, 2018, p. 272), isso ganha maior notoriedade.

A auto[trans]formação é um estado de consciência que encontramos entre duas dimensões: a pessoal e a profissional. E “quando estas duas dimensões se cruzam harmoniosamente surge uma situação de bem-estar” (Nóvoa, 2013, p. 108) e, naturalmente, tais dimensões se fortalecem, ao refletir e dedicar tempo nessa reflexão sobre o exercício da docência em Teatro. Me parece que, nesse sentido, tanto o meu trajeto, quanto o caminho dos egressos do PIBID-Teatro são parecidos e se cruzam

por sombras semelhantes: a política pública. Foi o PROFARTES e o PIBID-Teatro, enquanto ações de uma política pública nacional de [trans]formação de professores, que nos trouxera, respectivamente, a consciência de que somos sujeitos pesquisadores, e de que precisamos estar envolvidos com a produção e a difusão do conhecimento artístico na escola, já que essa condição é força motriz para essa percepção mais “insightuosa”.

Meu trajeto de pesquisa no mestrado impulsionou tal consciência, e nos relatos dos egressos do PIBID-Teatro a relação teoria e prática ganhou virtuosidade na medida em que estes sujeitos compreendiam que suas pesquisas eram “pano de fundo” de suas ações. Pesquisa, teoria, planejamento, reflexão e prática são ingredientes importantes na percepção do que é ser professor de Teatro. Para Vera Lúcia Bertoni Santos, o professor de Teatro

é um profissional em construção de domínios fundamentais à expressão e compreensão de visões de mundo através da materialidade de uma determinada forma artística – o teatro –, e em desenvolvimento da sua capacidade de transpor essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, significando novas possibilidades de reflexão sobre o mundo. (Santos, 2008, p. 06)

Nesse sentido, a metáfora de "Tessituras do Trajeto sob a Sombra" não unifica apenas as jornadas distintas, a minha e a de outros sujeitos, como ressalta também a influência da memória nesse processo de construção de domínios. Assim como, naturalmente, a sombra, no sentido literal, se estende por caminhos diversos, a memória permeia a [trans]formação docente, costurando a experiência, a identidade e a prática pedagógica. Pude compreender a partir dessa interconexão de sombras - no sentido metafórico, a sombra como a política pública, ou como uma alusão ao PIBID - que nossas histórias de vida são essenciais para compreender que a jornada de construção da aprendizagem docente é enriquecida, complexa e profundamente pessoal.

Em um dos trechos dos escritos de Bosi (2003) ao falar sobre a história ela menciona a existência de duas: uma, posta como a oficialmente estudada, muitas vezes, ainda que sob protesto, decorada, escrita e transcrita nos manuais acadêmicos

que em algum momento consultamos. E a outra história, a de cada um. Esta é erigida ao longo da vida, a partir de uma gama de elementos culturais, sociais e políticos. Fruto dessas duas histórias brota a memória. Esta composta por tudo que nos acontece e notavelmente nos [trans]forma (Bosi, 2003).

Notavelmente a memória e a política poderiam ser as palavras-chave da discussão erigida aqui. Nesse contexto além de serem importantes são duas das categorias postas como matrizes de referência pelos egressos entrevistados. Ao longo desta escrita ao categorizar algumas matrizes a partir da análise dos documentos referidos ocorreu um fato interessante: pude refazer o meu caminho [trans]formativo na Escola de Teatro da UFBA. Ao ler as respostas oriundas do questionário aplicado determinadas circunstâncias me remeteram a época da graduação. E embora eu não tivesse participado do PIBID-Teatro, o que de alguma forma tardou algumas expertises da profissionalidade, tive importantes momentos de [trans]formação. E foi a partir de tais considerações pessoais que pude ter outra perspectiva de trajeto metodológico para realização deste ensaio. O que inicialmente era para ser uma análise, ou um estudo de caso, a partir da observação de ações de um grupo de professores em uma determinada instituição pública, passou a ser uma investigação de cunho essencialmente reflexiva daquilo que, embora de maneira diferente, é recorrente na nossa prática docente.

Ainda sobre o PIBID-Teatro, levando em consideração a recente inserção do Teatro como componente curricular obrigatório nas instituições públicas da educação básica, este programa de iniciação a docência é nossa única experiência, enquanto política pública, ocupada em ofertar processos de aprendizagem a licenciandos e professores egressos. Não tivemos tempo de vivenciar outras políticas de [trans]formação de professores de Teatro até então. Talvez por isso, o discurso enfático que ora parece estar em tom de defesa, um apego consciente, de quem enxerga nas entrelinhas, ou nos ecos de outros sujeitos, alguns impactos desse programa, tais como:

1. **Estímulo a permanência** por meio da concessão de bolsas aos coordenadores, professores supervisores e aos estudantes, o

que pode minimizar a obrigação de buscar empregos para custear seus gastos, enquanto estudam a licenciatura.

2. **Integração com a prática** docente fortalecendo o compromisso dos licenciandos com seus cursos de licenciatura e com a carreira docente em geral.
3. **Desenvolvimento de habilidades e competências** em Teatro-educação permitindo valiosas experiências para a carreira de professor.

Eco02, uma das vozes egressas do subprojeto de 2009, escreveu sobre o PIBID-Teatro: “É um projeto incrível. Que oportuniza o primeiro contato na prática com a sala de aula. Porém existe todo um contexto de defasagem na escola pública que impede que o PIBID seja de fato transformador para o estudante de licenciatura em Teatro. Nesse caso é remar contra a maré!”. Eco02 ao falar da defasagem da escola pública não trouxe detalhes específicos do seu olhar, mas suscitou uma situação concreta: os problemas que afetam a escola pública e a distanciam do ideal de um espaço educativo potente.

São muitos os problemas da educação no Brasil, e Salvador não é diferente. Nos afetam, a desigualdade social, que acarreta pobreza e fome; a evasão escolar e as seguidas retenções que ocasionam a distorção idade-série; a ausência de planejamento familiar, que resulta o baixo rendimento do estudante; e ainda a desvalorização dos professores e profissionais da educação pública. Todos esses problemas são como ataques certos que bombardeiam a escola e conseqüentemente seus projetos, ações e programas como o PIBID. Altos investimentos destinados à [trans]formação docente, num espaço tão desvalorizado, é como lançar sementes num solo tornado infértil. Por isso a expressão de Eco02 “é remar contra a maré”.

Soa desesperançoso, eu sei. É fruto do que vivemos nesses últimos anos: um tempo de esvaziamento. São muitas mudanças nesse tempo difícil que atravessamos, porém, mesmo nessa intempérie, somos convidados para um encontro com a esperança. Sentimento este que vem como necessidade ontológica (FREIRE, 1992), como uma andança em oposição a opressão. As “Primeiras Palavras” de Paulo Freire

no livro *Pedagogia da Esperança*, escritas em 1992 nunca foram tão necessárias para pensarmos sobre este encontro. Não consigo deixar de transcrever, antes do fim deste ensaio, um pequeno trecho dessa lição:

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2004, p. 47)

Que a esperança, isso é um apelo, tal qual a memória, a política, os processos criativos com o corpo ou a cultura, seja matriz referencial de nossa prática. Seja a esperança essência do ensinar e aprender Teatro. Seja a esperança objeto constitutivo dos nossos acervos pessoais. Seja a esperança suporte para o exercício teatral em sala de aula ou artifício de reflexão na nossa prática e experiência.

“Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida” (Bosi, 2009, p. 83). Tal pensamento me leva aos desafios que emergem no exercício de se construir e de ser professor. Este é um exercício contínuo de esperança. Um trajeto que precisa ser feito sob sombra de políticas públicas como o PIBID-Teatro, mas com a tranquilidade de quem aprende a pedalar sendo amparado por outra pessoa. Num dado momento perceberemos que mesmo sozinhos encontraremos companhia no olhar atento de quem está ali, só observando a nossa aprendizagem e a nossa [trans]formação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cláudio Rejane Alves dos. **Relatório PIBID-Teatro**. Salvador, 2016.

BADIOU, Maryse. Las sombras en la duplicidad del ser o no ser: una visión del mundo. In. **Móin-Móin Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. BELTRAME, Valmor Nini (org.) Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul - SCAR Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Ano 08, Nº. 09, 2012.

BARATA, Paulo J.S. **Austericida: o que mata a austeridade?** Ciber Dúvidas da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/austericida-o-que-mata-a-austeridade/2872#> . Acesso em 27-08-2023.

BARRETO, Cristiane. **PIBID UFBA e a formação de professores/as para o ensino das linguagens, artes e educação física**. Congresso UFBA. (online) 2021.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BETO, Frei. **Quem tem nojo de política é governado por quem não tem**. Osguedes, 2017. Disponível em: <https://www.osguedes.com.br/2017/08/14/quem-tem-nojo-de-politica-e-governado-por-quem-nao-tem-por-frei-betto/> Acessado em: 27-08-2023.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. 12 ed. Brasília: UnB, 2002. 2V

BONNETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. . São Paulo: Atelier Editorial, 2003.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 15 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOSI, Ecléa; MOURA, Mariluce. **Ecléa Bosi: narrativas sensíveis sobre grupos fragilizados**. [S.l.]: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/04/24/eclea-bosi-narrativas-sensiveis-sobre-grupos-fragilizados/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. CAPES. **Residência Pedagógica**. 2022. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acessado em: fevereiro de 2022.

_____. Ministério da Educação - MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de

Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf Acesso em: julho de 2019.

CABRAL, Beatriz (Biange). O lugar da memória na pedagogia do teatro. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 044–055, 2004. DOI: 10.5965/1414573101062004044. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101062004044>. Acesso em: 2 maio. 2022.

bp

CANDA, C. N.; ALMEIDA, V. D. **Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais**. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, 1-21, abril de 2023.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução, Maria Leticia Ferreira. 1ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CAJAIBA, Claudio. **Teatro e Recepção nas Escolas Públicas de Salvador**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

----- Conjecturas sobre o Ensino de Teatro: práticas e contextos na educação básica a partir da experiência do PIBID na UFRGS, UFMG e UFBA. ABRACE. Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. Caminhos trilhados em versos [recurso eletrônico] : teatro, cordel e educação de jovens e adultos / Carla Meira Pires de Carvalho. – 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro : Ed. 34, 2000.

DAL GALLO, Fabio. **O percurso criativo: uma experiência pibidiana**. In: II Congresso Internacional da Federação de Arte-educadores, 2013, Ponta Grossa-PR. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22805123-O-percurso-criativo-uma-experiencia-pibidiana.html> Acessado em: 14-11-2021.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane. **Movimento fica PIBID: um marco histórico, político e formativo**. XVII Encontro Regional De História Da ANPUH-PR. Maringá, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: : Paz e Terra, 1987.

----- **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

------. **Pedagogia do compromisso.** Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: setembro 2021.

_____. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, Juliana. **A conexão essencial com as árvores.** 2015. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/conexao-arvores/> Acessado em: setembro 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Políticas de inserción a la docencia:** Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. – Universidad de Bogotá: Bogotá, 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf Acessado em: 27-08-2023.

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire.** Paris: Albin Michel, 1993.

HARNER, Michael. **O caminho do Xamã: um guia de poder e cura.** Guerra, Henrique (tradução). São Paulo: Goya, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – 1992 a 2007.** Disponível em . INEP, 1991-2007.

JAPIASSU. H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Imago editora LTDA. Rio de Janeiro, 1976.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria.** Siglo Veintiuno editores. España, 2001.

JUNG, C.G. **Fundamentos da Psicologia Analítica.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente: limites e possibilidades.** IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Recife, 2003.

MATEUS, Elaine Fernandes. **Um Esboço Crítico Sobre “Parceria” na Formação de Professores.** Educação em Revista Belo Horizonte|v.30|n.03|p.355-384|Julho-Setembro 2014.

NÓVOA, Antônio. In: Face a Face com Nóvoa: **Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor.** Entrevista. (Organizadoras) SANTOS, L.I.S; RAMOS, R. de C.G.; BUCHARDT, A. T.; VALE, C. A. do; ZUBLER, Éliidi P.P.; PEREIRA, S.C.G..Revista de Letras Norte@mento, 5, 2013.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA JUNIOR, Geraldo Francisco. **Desafios didáticos pedagógicos dos professores da rede estadual de ensino, de Nova Viçosa e Mucuri, extremo sul da Bahia.** Vitória: UFES, 2018. (dissertação de mestrado)

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **O professor de Teatro no exercício da docência refletida.** 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008.

------. Formação docente em teatro: pesquisa aliada à ação pedagógica. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas,** Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 061-068, 2018.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. **Secretário convida gestores para Jornada Pedagógica 2012.** SMED: Salvador, 2012. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/secretario-convida-gestores-para-jornada-pedagogica-2012/> Acessado em: 21-09-2022.

------. **Jornada Pedagógica 2022 marca início do ano letivo da Rede Municipal.** SMED: Salvador, 2012. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/jornada-pedagogica-2022-marca-inicio-do-ano-letivo-da-rede-municipal/#:~:text=%E2%80%9CA%20Jornada%20Pedag%C3%B3gica%20%C3%A9%20a,e%20com%20a%20necessidade%20premente> Acessado em: 21-09-2022.

SOUZA, Gilmário de. **Endereçamento Teatral: Valores Culturais dos educandos numa experiência com Ensino Fundamental.** 2016. 61f. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNGLAUD, T. R. da R.; SELL, F.S.F; RODRIGUES, M. B. **Universidade, escola e PIBID** – uma interligação de boas práticas pedagógicas vivenciadas em Laguna.Revista PerCursos, Florianópolis, v. 19, n. 39,p.266 -290, jan./abr.2018.

NA SOMBRA DA ALGARO BEIRA :

**Memória e ensino de
Teatro na
(Re)constituição
de aprendizagens**



NA SOMBRA DA ALGAROBEIRA: Memória e Ensino de Teatro na (Re)constituição de Aprendizagens

Para começo de conversa...

Fiz muitas leituras no decorrer desses anos de pesquisa sobre o ensino, a [trans]formação de professores, a aprendizagem docente e discente, entre outros temas. Algumas dessas leituras, por consequência da minha atuação, estiveram focadas na experiência de ensinar de Teatro. Costumo, no decorrer de cada leitura fazer algumas anotações, e uma delas, feita em 2019, traz um dado quantitativo, oriundo do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Curiosamente encontra-se neste portal cerca de 1.082 documentos sobre o Ensino de Teatro; 1.462 documentos para Teatro-educação, 460 para Pedagogia do Teatro, 45 para Pedagogia das Artes Cênicas e 27 para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – em Teatro. Um total de 3.076 documentos que integram os mais de 250 mil arquivos, entre capítulos de livros eletrônicos, relatórios e outros tipos de publicações não seriadas. Trata-se de um número representativo de pesquisas e produções que refletem sobre o ensino de teatro, e se levarmos em consideração que existem outras pesquisas sobre o tema, de distintas agências fomentadoras, e diferentes documentos que integram outros espaços virtuais, ou são publicizadas em periódicos ou livros impressos, esse número é ainda maior.

Por outro lado, dessas pesquisas sobre a pedagogia teatral, poucas são aquelas que tendem a investigar/ tratar da [trans]formação do professor de teatro, ou sobre a auto[trans]formação, enquanto fenômeno natural do processo de aprendizagem docente, aquela constituída ao longo do exercício de nossa profissão, conforme foi compartilhado em outros ensaios que compõe esta tese. Naturalmente, apesar do tom clichê, tenho certeza de que também aprendo ao ensinar (Freire, 1997), no entanto, quando discorremos sobre o ensino e a aprendizagem fixamos nosso olhar no personagem educando, dando a ele a condição de protagonista deste decurso.

No entanto, é importante para o nosso processo de aprendizado o exercício da reflexão. Mesmo que não tenhamos na educação básica o costume, o incentivo à

pesquisa, ou espaços institucionais de troca ou de partilha. A professora Vera Lúcia dos Santos em “O professor de teatro no exercício da docência refletida” compartilha uma pesquisa que “enfoca processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos junto aos estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro, buscando refletir sobre as compreensões ao longo de uma experiência prática de sala de aula, ou, de uma situação real de ensino e aprendizagem” (Santos, 2008). Ao longo do texto compreendemos que a docência refletida se refere à prática de ensino em que os professores não apenas realizam suas atividades, mas também refletem de forma crítica sobre essas práticas para melhorar constantemente sua abordagem. A partilha de Vera Lúcia Santos foi, nesse sentido, um estímulo para refletir sobre a minha prática com o Teatro até este ponto do meu trajeto.

Partindo da hipótese de que o nosso desenvolvimento e a nossa [trans]formação docente é um processo que se edifica continuamente (Santos, 2008), previsto na estreita conexão das oportunidades de interação entre o sujeito – o professor de Teatro - e o objeto a ser compreendido – a nossa prática – quero nesse ensaio falar sobre a minha aprendizagem, que se constituiu naturalmente e na prática de ensinar Teatro. De alguma maneira, penso que ao falar de mim, e do meu trajeto de aprendente, precisarei mencionar outras aprendizagens, a de outras pessoas, que cruzaram meu caminho nessa trilha docente. E ao tratar sobre meu itinerário precisarei compartilhar importantes fatos, descobertas e conceitos.

Seguirei o mesmo princípio ensaístico anterior e abordarei este repertório de prática docente de forma multifacetada, sem que haja nessa abordagem a minúcia de detalhes ou didatismo desse decurso constitutivo. Em outras palavras, não quero criar o compromisso de ter que explicar os fenômenos que sucederam neste processo de aprendizado, vou apenas descrevê-los, tentando, na descrição de cada fundamento, conceito ou experiência, deixar que o leitor construa essas explicações. O primeiro conceito que pretendo retomar será a memória (Padrós, 2002). Posteriormente, a fim de me conectar com outras instâncias desse campo de estudo, falarei sobre apagamento. Seguirei, por meio de uma narrativa pessoal e compartilhamentos de prática em Teatro-educação, refletindo sobre meu trajeto e, ao término deste ensaio, trago uma recordação pessoal da infância. Tal recordação fundamenta-se como um

veículo de memória (Catela, 2012) e está erigida na perspectiva da Etnocnologia (Bião, 2009).

Sobre a memória

Memória é um tema escorregadio. Ao longo dessa escrita fui percebendo a necessidade de fazer algumas escolhas bem definidas por reconhecer que a literatura sobre memória não é algo tão singelo. Sua complexidade, considerando os estudos de Filosofia, História, Antropologia, entre outras áreas de conhecimento, resulta em um campo vasto de dialogismo. Todo este cenário abre a prerrogativa para as muitas interpretações e vertentes sobre o entendimento da memória especialmente em uma “sociedade marcada pela aceleração do instantâneo” (Padrós, 2002). Nesse sentido, optei por tratar da Memória sob a influência de algumas áreas de conhecimento específicas, como, a Psicologia, na perspectiva das observações psicossociais de Ecléa Bosi (2003) e da Educação, na concepção da “escrevivência” de Conceição Evaristo e das “narrativas de formação” de Elizeu Clementino (2004); Em todas estas contribuições o enfoque está nas experiências e nas relações que o profissional professor de teatro, fundamentado nos pressupostos culturais próprios do meio em que está inserido, privilegia a partir de suas lembranças, suas escolhas e seus projetos de vida, e por assim ser compreendido, o acervo que constituirá seu aprendizado/legado.

Por considerar a memória como uma faculdade muito maior que mera recordação, a idealizo conseqüentemente como uma vivência, *a priori*, pessoal, mas com relações sociais e próximas do sentimento de partilha. De um modo geral traz conotações coletivas/sociais, especialmente à medida que houver no outro – leitor ou ouvinte – a sensibilidade de compreender aquilo que está sendo compartilhado/revivido, ou mesmo estimulado a interagir à própria situação contida na memória. Tais interações são descritas em alguns estudos em diversas áreas de conhecimento e legitimam a experiência colaborativa da memória, ou melhor, apontam sua natureza social. Uma pesquisa em particular contém as contribuições de Enrique Serra Padrós (2002). Em seu olhar, Padrós nos explica que apesar da memória envolver lembranças pessoais, essas decorrem das interações com outros

sujeitos, ou com outros espaços que não o espaço do tempo presente, corroborando, assim para a ideia de que a memória é fator preponderante tanto para a constituição da identidade pessoal, quanto para a preservação do acervo cultural e histórico acumulado: a tradição.

Sob essa perspectiva, sendo a memória, resultado da interação sócio-político-cultural, ela pode ser, a depender dos interesses dominantes, atravessada por relações hierarquizadas de poder conforme nos sinaliza Padrós (2002, p. 81). Um exemplo palpável desse atravessamento entre história e memória foi o momento endurecido que nós brasileiros, e trabalhadores da educação, enfrentamos entre 2016 e 2022: além de uma “política” desenfreada de cortes orçamentários que afetou diretamente as pesquisas acadêmica e a educação pública, criando proximidades com outros momentos endurecidos da nossa história; vivemos com muita intensidade um período de negacionismo científico, histórico e cultural.

A narrativa histórica da profissionalidade docente ressalta-nos uma série de lutas constantes da nossa categoria. Não é uma invenção da modernidade lutar pela permanência da nossa memória ou por nossos direitos. A esse respeito, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento textual que tem mais de 80 anos, declara explicitamente, desde então, as necessidades da educação, merecendo o destaque para o apelo a valorização do professor. A atualidade deste documento é assustadora, pois determinados problemas apontados pelo Manifesto, tais como a indispensabilidade de equidade no acesso e na qualidade do ensino; a permanência de valores norteadores progressistas e laicos; a criação de políticas públicas de acesso e permanência a todos os níveis e modalidades de ensino; ou mesmo a valorização do docente, estão latentes desde então. Conquistamos muitos dos aspectos apontados anteriormente pelo Manifesto de 1932 e, de repente, retrocedemos mais uma vez. Parece que é cíclico.

Reconheço a importância do acesso à informação e, conseqüentemente a este acesso, o privilégio de poder refletir sobre tais aspectos históricos em questão. Mesmo que haja neles os resquícios de uma história dominante que resultou em numerosas tentativas de apagamento dos muitos que outrora fomos. Lembremo-nos que em 1500, a população indígena brasileira era composta por cerca de três milhões de pessoas, no último dado esta mesma população não atinge o número de 500 mil

peças - só em 2019 o número de mortes de lideranças indígenas, registrado, foi o maior em 11 anos⁵. Lembremo-nos que no Brasil o povo preto esteve submetido a escravidão durante 330 anos.

Observando a ala política conservadora da extrema direita, pautada em princípios morais, perceberemos que tal grupo, de alguma forma, ao longo da nossa história, conforme aponta Padrós (2002), defende “a implantação de uma memória “reciclada” que interessa ao poder dominante e que, evidentemente, se afasta ainda mais do (passado histórico) real”. No tempo presente esta ala conservadora segue se manifestando, crivada do sentimento de ódio, e de todas as formas agressivas possíveis, seja subjetivamente, como os infames pedidos do retorno à ditadura, a busca desenfreada pela desqualificação das contribuições de Paulo Freire, negando a existência de escravidão, ou, atitudes concretas, como empurrar para apreciação na Câmara Nacional uma série de ações partidárias, como o famigerado projeto de lei, idealizado pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, Escola Sem Partido.

Essa mesma ala conservadora nega a escravidão e ressuscita de maneira retrógrada as ideologias contidas nos versos do hino da República que em um dos seus trechos, entoava: "Nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país". Este, ironicamente, é o mesmo hino que obrigatoriamente cantei outrora nos pátios das escolas cujo versos também dizem: "liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós". Como posto na máxima: seria cômico, se não fosse trágico. Noto, a partir dos versos do hino da República, a tentativa de sonegação de informações históricas ou a tentativa de diminuir estragos sociais, que desde sempre a ala política conservadora implementou (Gentile, 2018).

Entender as configurações ideológico-políticas da direita no Brasil requer uma perspectiva histórica, dado que esta tradição está fortemente enraizada na própria estrutura econômico-social colonial do país, consolidada em torno da ascensão ao poder de uma elite de proprietários e comerciantes, depositários de uma tradição patrimonialista e oligárquica herdada da dominação portuguesa, articuladores de um mecanismo de cooptação das clientelas ligado à economia agroexportadora e aos defensores da propriedade da terra e da escravidão. (Gentile, 2018, p. 98)

⁵ Dados do Conselho Indigenista Missionário, 2019.

O apagamento pode ser entendido neste contexto como a ausência ou minimização da visibilidade e importância de certos aspectos históricos e sociais, especialmente aqueles relacionados à formação da direita no Brasil. Fabio Gentile destaca a necessidade de uma perspectiva histórica para compreender as configurações ideológico-políticas da direita no país. Ele aponta para a raiz histórica dessa tradição na estrutura econômico-social colonial brasileira. Ao mencionar a ascensão ao poder de uma elite de proprietários e comerciantes, a tradição patrimonialista e oligárquica herdada da dominação portuguesa, assim como o papel na economia agroexportadora e na defesa da propriedade da terra e da escravidão, o autor está destacando elementos cruciais para a compreensão das origens e características da direita no Brasil. O apagamento pode ocorrer quando esses aspectos históricos são negligenciados, minimizados ou ignorados em análises contemporâneas da extrema direita brasileira.

E a partir disso, trago a ideia de que o apagamento sempre esteve presente de alguma maneira na constituição da história do Brasil. No entanto, a sensação é que estamos, no tempo presente, mergulhados em uma espécie de amnésia histórica coletiva, como que estivéssemos caminhando para um despotismo desenfreado que intenta apagar a todo custo – negando o óbvio, inclusive – a nossa identidade, e conseqüentemente a nossa memória e isso tem repercutido também no campo da educação.

Para compreender melhor a memória, falemos de apagamento

O termo apagamento, da atual conjuntura, aparece em discussões sobre memória, política, violência de gênero e história do Brasil. Sua gênese remete, por exemplo, a outros conceitos importantes como “assassinato da memória” termo de Vidal-Naquet (1988) para identificar os autores revisionistas⁶; “desmemória” utilizado

⁶ O Revisionismo é um movimento de “perversão da realidade” (Passos, 2021) que procura reconstruir fenômenos históricos, de acordo com interesses particulares.

por Padrós (2002) para discutir a problemática do terror de Estado dos regimes militares latino-americanos dos anos 1960 – 1980; ou ainda “confisco da memória” empregado por Baczko (1985) ao aferir as condições políticas da Polônia no período chamado de socialismo real. Ao longo dos anos inúmeros artistas por meio de uma poética e um pensamento artístico, especialmente na última década, trataram sobre apagamento em diversas instâncias e várias maneiras. Citarei a seguir três obras de épocas e linguagens distintas: Plasmatio, uma instalação de José Rufino; Xica, um espetáculo do Coletivo das Liliths; e Diários Públicos, livro da professora e artista Leila Dazinger.



**Figura 01 e 02 – Instalação
Plasmatio de José Rufino, 2002.**

Fonte: Januário, 2020.

O artista plástico paraibano José Rufini constrói, em Plasmatio, uma instalação que foi exposta pela primeira vez na Bienal de São Paulo, no ano de 2002. Trata-se de uma articulação entre memória e esquecimento, sobrevivência e apagamento. Rufino coletou cartas trocadas entre presos políticos e seus familiares na época da Ditadura Militar para tratar sobre o desaparecimento desses corpos. Essas cartas são manchadas, marcadas numa referência ao Sudário de Turim, no martírio e na Paixão de Cristo. O Sudário, na obra de Rufino, se torna parte dessa dialética política (Januário, 2020), uma espécie de representação de corpos que viveram e desapareceram no contexto da Ditadura Militar brasileira. “São correspondências cifradas que provocam lembranças de imagens de histórias guardadas que Rufino coleciona e refaz através de percursos, às vezes tortuosos,

como as linhas entrelaçadas que atravessam a sala e se atam aos carimbos presos à parede” (Saldanha apud Januário, 2020, p.185).

Figura 03: – Ric Andrade em Xica, Coletivo das Liliths..

Fotografia: Dinei Araújo..



Em Xica, o Coletivo das Liliths, um grupo de artistas e pesquisadoras mulheres e LGBTQIAPN+, traz uma narrativa teatral e performática que fomenta e fortalece o debate acerca das dissidências de gênero e sexualidade. Francisco Manicongo foi o nome de batismo de Xica, a primeira travesti não-indígena da história do Brasil. A montagem é livremente inspirada na publicação do professor Luiz Mott (1994), “Etno-história da homossexualidade na América Latina”, que discute, entre outras questões, a história do Brasil na negação dessas identidades e, por consequência, o apagamento – ainda que Mott não aborde o termo – da história de vários homossexuais perseguidos pela Santa Inquisição em Pernambuco e na Bahia, entre 1591 e 1620. “O espetáculo Xica se constitui em um esforço para problematizar como tem sido a vida de pessoas desde o Brasil Colônia e como corpos negrxs decidiram não se calar diante das investidas de uma sociedade assassina, legbtfóbica, classista e racista” (Souza, 2017, p. 10)

Por sua vez, em *Diários Públicos: sobre memória e mídia*, Leila Dazinger nos apresenta na primeira parte de seu livro, intervenções performáticas feitas em jornais, literalmente apagados com fita adesiva, que são coladas em forma de tiras e posteriormente cuidadosamente arrancadas, tornando o papel uma película transparente com algumas informações borradas, quase que apagadas. As questões em torno do apagamento são materializadas por Dazinger mediante as intervenções artísticas anteriormente citadas e estruturadas em procedimentos de apropriação e deslocamento da notícia ou da imagem desta, sob a égide de que o apagamento, discutido pela artista, está relacionado indiretamente ao “não esquecimento” (Dazinger, 2013). “Embora não haja propriamente desenho, no sentido mais estrito do termo, a escrita aqui praticada procura algo próximo ao que realizam os desenhos de Artaud, em que o papel é sulcado e ferido; desenhos em que as palavras fazem parte integrante da imagem, constituindo o que chama de “massa palavra-e-imagem”, e falam sempre de um combate entre vida e pensamento [...] O verso de Paul Celan *Para-ninguém-e-nada-estar* é deslocado de seu contexto de testemunho de Auschwitz e informa nossas pequenas e grandes catástrofes de cada dia: a solidão extrema, a vida nua, o estado de bando” (Dazinger, 2005).



Figura 04 e 05: Intervenções performáticas de Leila Dazinger

Fonte: Dazinger, 2005.

Fotografia: Dinei Araújo..

Ao trazer este assunto que atravessa a memória e o tempo, a partir das contribuições de Dazinger, Rufino e do Coletivo das Liliths elucidado como o apagamento é uma política silenciosa e eficaz para o extermínio de uma população e de histórias de vida. “A história do Brasil traz tanto o extermínio da memória como o apagamento do outro, ambos os apagamentos inscritos nas suas páginas desde os primórdios da colonização” (Beiguelman, 2019).

O apagamento no contexto educativo

“Levante questionamentos. Pergunte. Indague. Uma pesquisa com muitas perguntas vai delinear o seu trajeto”. Essa frase encontrei em um dos meus cadernos de estudo da época da licenciatura. Foi uma fala do professor Cajaiba, com quem aprendi desde a graduação, nas aulas de pesquisa, a importância de questionar durante a escrita de um trabalho de cunho acadêmico. Caberia neste tópico um importante questionamento, desses que permeiam a escrita e ecoam: como a política do "apagamento" na esfera da educação pode impactar a prática docente e o papel de professores de Teatro?

Uma política de apagamento na esfera da educação é aquela que precariza a instituição pública de ensino e, conseqüentemente, seus profissionais. Tais políticas de apagamento podem estar relacionada a vários fatores, como uma [trans]formação aligeirada (Martins, 2020), baixos salários dos professores, e ter inúmeros impactos significativos na prática docente, especialmente no contexto do ensino de Teatro, que é um exercício político. Todos esses fatores e impactos atingem diretamente a clientela da escola pública: crianças, jovens e adultos pobres que, no contexto histórico, social, cultural e político de Salvador, é a população, majoritariamente, formada por pessoas pretas (Soares, 2009).

O Brasil é o segundo país com a maior população negra e o primeiro fora do continente africano. No entanto, verificamos que essa população é minoria no que tange à representação nos mais diversos espaços das relações sociais, ou, ainda, quando esta ocorre, apresenta-se muitas vezes de forma negativa e pela reprodução de estereótipos. Nesse contexto, a escola também age de uma forma que reproduz esse quadro, contribuindo para a perpetuação do preconceito e da discriminação racial [...] Entendendo que a

necropolítica constitui-se como uma política de morte, de extinção e de apagamento de tudo aquilo/aqueles aos quais não se considera o direito à vida plena, em que se mata o corpo e toda a possibilidade de existência (Mbembe, 2016), podemos pensar que a educação se estabelece como um dos seus braços principais. A educação exerce a mesma gerência sobre matar e deixar morrer, sobre fazer viver e fazer morrer, em seus sentidos físicos e simbólicos. (Martins, 2020, p. 12)

A rede pública que não acondiciona a importância do Teatro na educação leva à desvalorização deste componente curricular. A rede pública que dá ênfase a avaliações quantitativas, as quais fogem da natureza subjetiva do Teatro e de outros componentes curriculares, estimula na comunidade escolar a desvalorização do desenvolvimento de habilidades mais amplas, que só ocorrem por meio da experimentação artística. A valorização do nosso trabalho é fundamental, não por vaidade, mas pela garantia do direito da população pobre de ter acesso a produção de cultura e arte dos distintos territórios de Salvador. A maioria dos estudantes da escola pública nunca foram ao museu, ao edifício teatral ou nunca assistiram a uma apresentação da Orquestra Sinfônica da Bahia – OSBA, um dos nossos equipamentos culturais. Isso é um notório quadro de apagamento e uma prática educativa para a morte.

Historicamente, no que concerne ao entendimento das linguagens artísticas como área do conhecimento e sua implementação nas escolas municipais em Salvador, posso dizer que esta cidade foi uma das precursoras dessas reflexões no Brasil. “A capital baiana foi berço do processo de formação acadêmica em Arte. Desde o final da década de 1950, com o reitorado do professor Edgard Santos, a Universidade Federal da Bahia vem ganhando destaque no Ensino Superior, no campo das Artes, com a fundação das Escolas de Dança, Música e Teatro e a inclusão da Escola de Belas Artes” (Aquino; Costa; Rangel, 2017, p. 12).

Esse contexto histórico foi como um alicerce para que a Prefeitura Municipal de Salvador, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, organizasse a inclusão das linguagens artísticas nas instituições municipais de ensino, em suas especificidades, acompanhando o exposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. “O documento que demarca essa caminhada é intitulado Escola, Arte e Alegria – sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de

Salvador, e foi pensado como diretriz curricular de abrangência municipal que, apresentou as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como componentes curriculares que, com seus saberes específicos, podem colaborar no processo de formação do estudante da Rede Municipal de Educação de Salvador” (Aquino; Costa; Rangel, 2017, p. 12).

A professora Beth Rangel afirma ainda que a implementação deste documento impulsionou algumas transformações no campo dos processos educacionais e na organização do ensino das Artes na Rede Municipal de Educação de Salvador. O primeiro aspecto foi a extinção do termo Educação Artística, o que acarretou a necessidade de abrir concurso público para o provimento de vagas para professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ocorrido no ano de 2003. “Assim, professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro se espalham pelas escolas e passam atuar no âmbito dos currículos escolares, democratizando os saberes da Arte em prol da formação cidadã do estudante da rede municipal. Esse movimento de inserção das linguagens artísticas, respeitando as suas especificidades como áreas autônomas do conhecimento, garantiu mais uma vez a Salvador um lugar de destaque frente a outras redes de ensino do país” (Aquino; Costa; Rangel, 2017, p. 13).

A maneira como a política educacional é estruturada e concebida desempenha um papel crucial na configuração da prática docente, moldando o cenário da prática e influenciando diretamente os espaços de atuação e a forma como os professores conduzem suas aulas e, simultaneamente, como os estudantes acessam tais experiências artísticas. Quando falamos especificamente do componente curricular de Teatro, isso não se difere. Apesar de ter sido pioneira na garantia do cumprimento da obrigatoriedade de inclusão do ensino das Artes e do reconhecimento da importância pedagógica dessa área no currículo escolar, a Prefeitura Municipal de Salvador e a SMED vem descuidando de aspectos fundamentais à garantia da qualidade do ensino das Artes. Fica evidente a dificuldade em integrar adequadamente as diversas linguagens artísticas nos currículos escolares, em virtude de alguns fatores que trago a seguir.

Cilene Canda (2020), professora da Faculdade de Educação da UFBA – FACED, aponta em uma de suas pesquisas que fatores intrinsecamente ligados à logística e à gestão educacional também afetam diretamente a nossa prática, como

as condições materiais de trabalho, exemplificadas pelas estruturas físicas precárias das escolas, pela sobrecarga de turmas, ou ainda, pelo elevado número de alunos por classe. Na rede municipal de Salvador, o professor de Teatro que tem 20h semanais de trabalho possui, no mínimo, 6 turmas, e o de 40h semanais possui, proporcionalmente, 12 turmas, conforme artigo 14 da Lei Complementar 036 do Estatuto do Servidor do Magistério Público do Município do Salvador (2004). Cada turma possui 02 aulas semanais de 50 minutos, em atendimento às orientações da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº07 de 14 de dezembro de 2010), e cada turma tem entre 25 e um pouco mais de 40 estudantes matriculados (Canda, 2020, p. 402)

Nos anos de 2015 e 2016, foi firmada uma parceria entre a UFBA e a SMED para a construção do projeto “Arte no Currículo”. Este projeto visava aliar arte e educação, buscando a valorização do professor e sua prática artístico-pedagógica, articulando, dessa forma, ensino, pesquisa e extensão. O projeto tinha 04 eixos/ações centrais: ciclos de (trans)formação continuada, específicos para cada uma das subáreas; mediações artístico-educativas; residências artístico-educativas; e mostra de Arte-educação. O programa também revisitou os marcos de aprendizagem das Artes, documento já instituído na rede, estruturado a partir dessas mediações e residências artístico-educativas, os Referenciais Curriculares Para o Ensino das Artes: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais (Aquino; Costa; Rangel, 2017).

Esses referenciais foram construídos de maneira instituinte, ou seja, pelos professores da rede municipal de Salvador, considerando a necessidade de planejamento e organização curricular de suas distintas escolas e realidades. No entanto, em 2016 a SMED desfez o convênio com a UFBA e encerrou as atividades do “Arte no Currículo”, projeto que tinha um caráter democrático, pautado no encontro, na partilha e nos momentos de [trans]formação, subsidiados por professores doutores da UFBA – boa parte destes foram nossos professores na graduação, nossos coordenadores de estágio, coordenadores de algum subprojeto PIBID ou nossos orientadores de pesquisa. E apesar de não atuarem diretamente nas escolas municipais, conhecem as realidades e estão próximos de alguma maneira.

O “Arte no Currículo” era um projeto que se baseava na escuta e na valorização do professor das Artes, que poderia ser multiplicado para as outras áreas de saber,

uma vez que, ao ingressar na escola pública – em alguma medida o mesmo ocorre na instituição privada –, o professor recém-licenciado não contará com uma rede de apoio, e, na maioria das vezes, estará sozinho no planejamento e na execução de sua atividade.

Em paralelo ao desenvolvimento do projeto, a professora Cilene Canda, desenvolveu uma pesquisa, um “panorama das condições materiais de trabalho de professores de Artes de escolas municipais de Salvador, tecendo reflexões sobre como a escola pública tem sido destinada às classes trabalhadoras e sobre como o cenário precário pode afetar a qualidade da aprendizagem e da experiência artística na escola” (Canda, 2020, p. 405). Um dos dados compartilhados por Canda apontou que, dos 182 professores de Artes ouvidos, de um total de 326 na rede municipal de Salvador, entre os anos de 2015 e 2016, 21 trabalhavam 20h semanais, 114 40h semanais e 47 trabalhavam 60h semanais – divididas entre a rede privada ou a rede estadual. “Não foram computadas as horas destinadas de trabalho fora da sala de aula, em ações como planejamento, avaliação, elaboração de atividades, confecção de material didático, dentre outras. Essa realidade revela uma sobrecarga ainda maior do trabalho docente e a falta de tempo para investir em formação, bem como para garantir a qualidade de vida e saúde”. (Canda, 2020, p. 400)

Além da nossa carga horária em sala de aula, temos atividades complementares – AC’s, da área de linguagem. A maioria das AC’s são utilizadas para planejamento e correções de atividades escritas e, eventualmente, são espaços de construção de aprendizado ou espaços de “formação” para a execução de projetos orientados pela SMED. Apesar disso, não temos incentivo para o desenvolvimento de pesquisas, nem nos últimos anos tivemos garantido, de maneira transparente, o direito das licenças para aprimoramento (Portal de Notícias APLB Sindicato, 2013 e 2022)

Apesar do pioneirismo na garantia do ensino das distintas linguagens artísticas, a rede municipal de Salvador não tem um histórico de abertura de espaços de troca, partilha, mostras ou mesmo de [trans]formação entre os pares como uma prática que compõe a rotina e ampara a profissionalidade. Nenhum dos projetos institucionais atualmente prevê ações como essas – para maiores informações,

verificar os projetos institucionais no site oficial da SMED⁷. Quando surgem iniciativas que poderiam ter a finalidade de partilha e [trans]formação, elas não são pensadas como políticas públicas em educação a longo prazo, pois não têm continuidade ou possuem curto período de existência. Talvez tudo isso seja fruto da constante troca de secretários de educação⁸, somado à carência de um plano municipal mais eficaz que estimule a fruição artística e o acesso aos edifícios teatrais, artísticos e culturais – como museus, teatros e galerias, ou ainda, à ausência de uma agenda que subsidie políticas educacionais construídas de maneira instituinte e pautadas nas precisões de cada bairro/região, necessidades essas que são diversas.

Por outro lado, penso que as trocas de gerenciamento na função mais importante da educação do município, a figura do Secretário de Educação, revelam-se também como estruturas de apagamento. Ao trocar de gestor, mudam-se os ideais, as ações e, conseqüentemente, o comprometimento de políticas públicas em educação que precisam de um longo prazo. Colocar pessoas que não são da área para assumir a função de secretário de educação de um município é como pedir a um ator para dirigir uma orquestra sem conhecimento das partituras: embora possam ser habilidosos em outra área, a falta de familiaridade com a linguagem específica e os ritmos da educação pode levar a uma regência desafinada, comprometendo o desenvolvimento harmonioso das práticas pedagógicas.

Tivemos, ao longo dessa última década, algumas políticas de apagamento que, sorrateiramente, foram implementadas. Recentemente o ataque foi aos professores das Artes e de Educação Física.

⁷ Site da SMED de Salvador: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programas-e-projetos/>

⁸ Desde 2012 a rede municipal de Salvador teve 06 secretários e uma secretária de educação. Em 2012 o secretário de educação foi João Carlos Bacelar Batista – administrador. Em 2013, Jorge Khoury Hedaye – engenheiro e economista. Em 2014, Guilherme Cortizo Bellintani – advogado. Em 2016, Paloma Santana Modesto – advogada. Em 2017, Bruno Barral – engenheiro elétrico. Em 2021, Marcelo Oliveira – engenheiro e político de carreira. Em 2022, Tiago Dantas, ex-secretário de Gestão e procurador de carreira do município de Salvador.

Figura 06: Notícia sobre as alterações no currículo do ensino fundamental em Salvador.

Fonte: Correio, 2022..



Em 2022 a SMED decidiu alterar a grade curricular dos 1º e 2º anos do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Salvador. As crianças, estudantes entre seis e sete anos, em processo de alfabetização, por decisão da SMED, passariam a ter aulas de Artes e Educação Física mediadas por professores pedagogos, e não mais por professores graduados nesses componentes curriculares.

No mesmo dia do anúncio da mudança, o professor Roberto Sidnei Macedo, diretor da Faculdade de Educação da UFBA, fez uma nota de repúdio e declarou:

o Engenheiro Eletricista, atual secretário da educação Marcelo Oliveira e sua equipe cometem um erro sem precedentes tanto em termos curriculares como formacionais [...] O senhor secretário e sua equipe repetem o reducionismo tecnicista que nosso país tanto lutou para superar. Assim, simplificam as especialidades por absoluto desconhecimento de como professores(as) licenciados(as), com suas especialidades, formam-se com a necessária qualificação e riqueza pedagógica para desenvolverem, de forma socialmente referenciada, suas atividades docentes. [...] Há que realçar ainda que vem sendo muito fácil, sob a justificativa de uma operacionalidade socialmente não sustentável, negar aos(às) estudantes da educação pública a riqueza formacional à qual têm direito indiscutível. Esse tipo de ajuste instrumental e iníquo, intencionado pelo secretário da SMED e sua equipe, repete o ethos, a ética e a visão sociotécnica vinculados às origens da invenção do currículo tecnicista dos idos do século passado, no qual o autoritarismo tecnicista curriculante pautou-se sempre em fazer currículo para o(a) outro(a), sem o(a) outro(a), muitas vezes contra o(a) outro(a). (Macedo, 2022)

Outra ação oriunda de uma política de apagamento é a maneira como a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sido tratada em todo território nacional. Em vista disso, em setembro de 2022, o Instituto Paulo Freire, a Ação Educativa e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC publicaram um documento que, além de reunir dados históricos da EJA, faz denúncias sobre o desmonte desta modalidade nos últimos anos (Cenpec, 2022).

Em 2019, segundo dados do Sistema integrado de Planejamento e Orçamento - SIOP, o Brasil chegou a matricular três milhões e duzentos mil estudantes na EJA. No mesmo ano, segundo o CENPEC (2022), foi publicado o Decreto nº 9.4655, que tratava de uma reforma administrativa do Ministério da Educação – MEC. O documento determinou a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Esta secretaria, desde 2004, estava alocada na Diretoria de Políticas de EJA, e tinha a função de pensar e construir políticas públicas para a EJA. Ainda em 2019, no mês de abril, por meio do Decreto nº 9.7596, foram extintos todos os colegiados da administração pública federal que serviam como canais de comunicação entre as ações da EJA nos municípios e o MEC, a exemplo da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA. Posteriormente, em 2020, o Decreto nº 20.252 reorganizou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, que gerenciava o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Cenpec, 2022). Com a queda acentuada no número de matrículas pós-pandemia, o fechamento de salas e o desmonte nacional da EJA, em 2022, cerca de 40 escolas municipais foram fechadas em Salvador (Bahia Notícias, 2022).

O panorama delineado no presente documento, elaborado pelo CENPEC e pelas demais instituições, leva à constatação de que o desmonte da EJA tem relação com seu apagamento, que já está ocorrendo e causando o progressivo esvaziamento da EJA na educação básica. O apagamento da EJA ocorre mediante a negação do direito de estudo a essa população trabalhadora e diz respeito a “o processo de fechamento de escolas e de turmas, e diminuição de matrículas, subsistindo apenas as alternativas de certificação em exames, para cuja preparação restam aos

candidatos poucas opções que não os cursos à distância (inapropriados para as pessoas com limitado acesso às TICs e que não possuem autodidaxia, cuja expansão recente denota uma tendência à privatização” (Cenpec, 2022, p. 49).

Posso então concluir, fundamentado nessas descrições, que uma política de apagamento é erigida quando notamos atitudes que subalternizam, animalizam, e tentam silenciar nossas alunas e alunos negras e negros, no sistema educacional (Martins, 2020). A consequência principal do apagamento é a exasperação de desigualdades, que já foram, outrora, devidamente diagnosticadas pelos estudos e pesquisas educacionais, e que o Plano Nacional de Educação pretende amortizar.

O apagamento anula e “deixa morrer aquele que se quer extinguir”
(Martins, 2020, p. 12).

Noites de setembro: narrativas de enfrentamento ao apagamento, no âmbito escolar

Na Robertinho⁹, nenhum dos públicos me alegra e me deixa tão realizado, sob a perspectiva daquilo que conseguimos construir, enquanto fazer teatral no ambiente escolar, quanto o educando da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Ao longo desses anos em que tenho construído aulas de Teatro para a EJA, em um cotidiano muito peculiar e intimista, fui descobrindo como ganhar a confiança e alcançar, sensível e esteticamente, esse público. O adulto, e mesmo o jovem adolescente da EJA, é diferente do restante do público das demais modalidades de ensino – isso parece óbvio. Entretanto, não estou acenando às especificidades dos conteúdos e das habilidades pedagógicas da EJA, estou me referindo às relações habituais que se estabelecem entre alunos e professores, aos corpos por ora enrijecidos e cansados de uma rotina de trabalho e uma série de outras particularidades.

Os mesmos corpos carregam em si as marcas e, conseqüentemente, as memórias que refletem naturalmente o contexto em que vivem e, do mesmo modo, o

⁹ Robertinho é como carinhosamente a comunidade refere-se à Escola Municipal Governador Roberto Santos, situada na Comunidade da Timbalada, no bairro do Cabula, em Salvador-BA.

interior de cada um. Esses corpos somatizam a suposta vergonha que se edifica a partir da ideia do fracasso de não ter estudado “na idade certa”, e carregam o peso das inúmeras tentativas e do abandono dos estudos, ano após ano, da realidade da necessidade de trabalhar para se manter, ou manter a família, e da impossibilidade de estudar em outro bairro – devido às rivalidades entre as comunidades, oriundas das disputas de facções que controlam o comportamento social dessas pessoas. Soma-se a isso, a diminuição da oferta de turmas da EJA, no noturno, o fechamento de unidades de ensino pelas secretarias estaduais e municipais, sem qualquer diálogo com a comunidade escolar – entre tantas outras situações, que se revelam presentes em cada gesto, em cada reação, em muitas falas e posicionamentos dos estudantes desta modalidade de educação.

Recentemente tive uma vivência no campo do Teatro-educação, especificamente voltada ao público da EJA, que me marcou e me levou a reconstituir os trajetos pessoais e profissionais com o Teatro. Desde 2016, tenho construído com os estudantes desta modalidade um projeto anual, que somente em 2017 passamos a chamar de (En)Cena EJA Robertinho. Elaborado desde a sua gênese com objetivos andragógicos, a fim de garantir um processo de aprendizagem pautado nas relações étnico/raciais, o projeto passou ao longo dos anos a integrar diferentes componentes curriculares, tornando-se interdisciplinar e potencializando a intencionalidade de refletir, discutir e combater o racismo, a discriminação e a misoginia, no cotidiano, e, sobretudo, na própria escola.

Em sua primeira versão do (En)Cena EJA Robertinho (2017), recebi dois estagiários da ETUFBA para a realização de estágio de coparticipação: Ric Andrade e Kayky Saneigí. Em 2019 publiquei, ao lado de Cláudio dos Anjos e Yarasarrath Lyra, um capítulo de um livro que recebera o título de “Montagens Cênicas em Instituições Públicas de Ensino: Possibilidades didático-pedagógicas nas aulas de Teatro”. Nesse capítulo, abordamos as vivências teatrais a partir do uso de montagens cênicas de cunho educativo e as reverberações que surgem no contexto artístico-pedagógico, em instituições públicas de educação básica: o Instituto Federal da Bahia de Jacobina, a Escola Municipal Antônio Carlos Onofre e a Escola Municipal Governador Roberto Santos (Robertinho). É neste capítulo que descrevo as vivências do (En)Cena EJA de

2017, e aqui retomo essa narrativa e acontecimento, mediante a transcrição de um trecho do mencionado capítulo.

Em 2017, ao recebermos dois estagiários da Escola de Teatro da UFBA, para a realização de um estágio de co-participação resolvemos investigar um questionamento latente: como motivar o corpo adulto de um educando da EJA a partir da atividade teatral de maneira prazerosa?

Neste estágio o professor regente não “abandona” a turma com o estagiário, mas constroem juntos um plano de ação pedagógica a partir das necessidades de aprendizagem dos educandos.

Após um reconhecimento da trajetória e dos conteúdos estudados pela turma, tomou-se como referência a cultura afro-brasileira, com recorte nos contos africanos. Seguindo orientação do Eixo 3 dos marcos de aprendizagem em Teatro da rede municipal de ensino que nos aponta a necessidade de “reconhecer as culturas populares em suas multiplicidades de saberes/fazer, identificando os elementos cênicos e históricos relacionados à contemporaneidade na Bahia, no Brasil e no mundo”.(Aquino; Costa; Rangel, 2017, p. 65)

O enfoque dessa vivência esteve nas questões em torno da identidade, alteridade e na promoção do sentimento de pertencimento. Para construção da montagem didática nos apoiamos no processo colaborativo, e como referencial houve inspiração no Teatro Experimental Negro – TEN de Abdias do Nascimento e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, esse por meio dos jogos teatrais para atores e não atores de Augusto Boal, associados a dinâmicas, cirandas e jogos circulares, bem como rodas de avaliação contínuas. É preciso ouvir e respeitar o educando, sobretudo o da EJA, para que o processo flua. (Souza; Anjos; Lyra, 2019, p. 169, 170)

Concomitante às ações do estágio e do (En)Cena EJA Robertinho 2017, lembro de ter solicitado convites a Poliana Bicalho – professora da rede municipal e produtora cultural - para levar os estudantes da EJA ao Teatro. Na oportunidade, ocorria na cidade o Festival Internacional Latino-Americano de Teatro da Bahia – FILTE Bahia. A única questão era que Poliana Bicalho, como uma das produtoras do festival, não dispunha de recursos para garantir o transporte desses estudantes, então solicitei à Gerência Regional do Cabula – GR Cabula – um transporte para que pudéssemos ter uma aula cultural. E assim retomo outro fato, um post da rede social *Facebook*, no qual narro este acontecimento:

Hoje, terça-feira, dia 05 de setembro, poderia ter sido uma linda noite estrelada por expectativas atingidas, saberes partilhados, troca de conhecimento, construções poéticas e sonhos realizados. Mas,

infelizmente uma zona de sombreamento cobriu nosso céu constelado e agora o que nos resta é um sentimento de luto. Sim luto. Felizmente nenhuma dessas pessoas morreram fisicamente. De suas almas, já não sei se posso dizer o mesmo. Sou professor de Teatro da rede municipal de ensino de Salvador. Aqui na nossa cidade ocorre desde o dia 28 de agosto o Filte Bahia – Festival Internacional Latino Americano de Teatro. Espetáculos de muitos estados brasileiros e de outros países como Bolívia, Argentina, Chile e Uruguai, estão espalhados pelos teatros de nossa cidade. Teatros esses que geograficamente estão localizados em eixos culturais “centrais” e conseqüentemente distantes da realidade de boa parte dos alunos da rede pública municipal de ensino que moram na periferia. Muitos desses alunos por questões econômicas, sociais e políticas nunca foram ao edifício teatral assistir uma apresentação cênica. A escola que dou aulas, o Robertinho, escola municipal situada na Avenida Silveira Martins, e pertencente à Gerência Regional do Cabula – GR Cabula, não é uma exceção quanto a sua disposição geográfica e a acessibilidade de seus educandos a tais eventos culturais como o FILTE. Motivado pelos ideais que me movem, e amparado nos subsídios teórico-práticos de aprendizagem, que por vezes abrigam nossos objetivos cotidianos nessa tarefa árdua de ensinar, sobretudo ensinar Teatro, entrei em contato com a produção do FILTE, na pessoa de Poliana Bicalho – também professora de Teatro de Salvador – no intuito de levar os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – do Robertinho para assistir um espetáculo teatral nessa programação. Fui prontamente atendido no pedido, e Poliana, produtora do FILTE, liberou 50 ingressos para meus alunos da EJA. Entramos em contato com o setor responsável da GR Cabula que garantiu o envio do ônibus. Uma semana de preparativos, de mediação e de ações para a formação de plateia entre outras coisas. Tudo para garantir o melhor e uma experiência estética de qualidade. Experiência essa que para muitos poderia ser a única oportunidade de estar num espaço dessa plenitude. Estabelecemos um horário de saída, 17:30m, pois o espetáculo, Sebastião – de Fábio Vidal, começaria as 19h no Espaço Cultural da Barroquinha e o FILTE teria antes do espetáculo uma ação de mediação conosco. Convidamos os 50 alunos inscritos na Aula Cultural, como nomeamos o evento, a chegar na escola às 17h, para uma conversa e orientações finais. Houve uma mobilização geral da escola, gestão, coordenação e funcionários do administrativo, todos empenhados na execução da atividade. As nossas alunas trabalham na sua maioria, mas chegaram no horário. As mais ansiosas chegaram mais cedo ainda. Solicitaram no emprego sair mais cedo, fizeram trocas, estabeleceram acordos de compensação de hora de trabalho e uma série de coisas que pudesse efetivar o cumprimento do acordo estabelecido previamente sobre saída e retorno. O ônibus... o ônibus não chegou às 17:30h como garantido. O ônibus não chegou às 18h. Seu José Pereira, um dos alunos, trabalhador, chegou na Barroquinha, fora direto do seu trabalho para o Teatro. O ônibus não chegou às 18:15h. A gestão escolar enlouquecida, a essa altura ligando para milhares de contatos da GR Cabula, para um, para outro, para o setor responsável... é informada que o ônibus está a caminho.

O ônibus não chegou às 18:30h. Poliana, produtora do FILTE, sugere a troca de espetáculo, já não daria mais tempo de chegar e assistir Sebastião, e o FILTE entendendo essa logística e atraso converteria os 50 ingressos para outro espetáculo às 20h, no mesmo dia, no Teatro Vila Velha. Aceitamos a sugestão de Poliana. O ônibus não chegou às 18:45h. O público começou a entrar para assistir Sebastião. Enquanto isso na escola... O ônibus não chegou às 18:55h. Seu José Pereira, nosso aluno que veio sozinho do trabalho para o teatro, foi convidado para entrar e assistir Sebastião. Na escola, o ônibus não chegou às 19h. Seu José Pereira entra. Toca o terceiro sinal e o espetáculo Sebastião começa. Um tempo depois, às 19:30h a gestão da escola reúne todos os estudantes mais uma vez e dá a triste notícia do cancelamento da aula pela não chegada do ônibus. 20h começa o espetáculo que poderíamos ter assistido no Vila Velha. E às 20h o ônibus chegou na escola. A imagem em evidência são os alunos no pátio da escola esperando o ônibus que deveria chegar às 17:30h e chegou às 20h. Para assistir qual espetáculo, eu me pergunto? O luto traduz o meu sentimento, porque não mataram apenas uma aula planejada – planejar requer muito tempo e esforço dedicado, professor sabe disso – vetaram por irresponsabilidade, por negligência e por falta de organização a possibilidade de uma linda noite estrelada como iniciei esse texto, uma noite articulada com antecedência, não por mim apenas, mas por muitas pessoas. O setor responsável pela liberação desse ônibus não faz ideia do que é um planejamento, do que é se preparar com antecedência para alcançar um objetivo. E o que está em questão aqui não é um atraso de um ônibus, apenas, está em evidência o tratamento que se oferta ao estudante de escola pública. Já não basta a forma desrespeitosa que nós enquanto professores somos tratados pela Secretaria Municipal de Educação na atual gestão, precisamos presenciar tamanha falta de consideração com nossos alunos adultos, pessoas trabalhadoras, responsáveis e honestas? Isso, repito, é reflexo do descaso. Descaso de um setor, que está ligado a uma Gerência Regional, que se entrelaça a um Executivo distante, preocupado com dados quantitativos, enquanto a educação do sensível é expelida ralo abaixo. Enquanto escrevo esse texto como um ato de expurgação e manifesto muitos questionamentos me surgem: Quem vai negociar a hora liberada pelo patrão/patroa para ir a um teatro, quando isso não foi possível? Quem restituirá as horas de espera desses alunos, seguida por frustrações e desrespeito? Quem se responsabilizará pela incompetência materializada no atraso descomunal desse ônibus? Quem convencerá esses alunos de que são importantes para a escola, quando foram postos num lugar qualquer, menos o que mereciam estar? Quem? Quem? Quem? (Texto de minha autoria extraído da rede social Facebook)

Durante um bom tempo essa situação ficou engasgada, como um nó na garganta. Choramos juntos na sala e colocamos, a turma e eu, para fora todas as nossas frustrações. Posteriormente a GR Cabula nos procurou e pediu desculpas e

lamentou pelo ocorrido. Acolhemos o pedido, mesmo sabendo que nada disso mudaria o que ocorreu naquela noite de 05 de setembro.

A ferida começou a cicatrizar e seguíamos na construção da nossa mostra. Lembro que em uma das aulas, comentei com a turma do TAP V, com Ric Andrade e Kayky Saneigí, que ainda faríamos daquele espaço, a Robertinho, um potente lugar de teatro-educação. E, se não foi possível ir ao teatro naquela noite de setembro, faríamos ricos processos cênico-pedagógicos e traríamos as pessoas da comunidade para nos assistir ali, em nossa escola. Era uma promessa que se instaurava, sem romantismo, sem ser piegas. Setembro me deixou com um sentimento de manifesto, um desejo de um ato político.

A mostra de 2017 foi montada e

Nos momentos de criação das turmas do TAP IV estimulou-se a criação individual e coletiva a partir de pesquisas estruturadas sobre os blocos afros. Nessas turmas os educandos vivenciaram os jogos teatrais a partir de ritmos afro-brasileiros, e construíram posteriormente partituras corporais, que se diferem da coreografia copiada e repetida. A essa construção foram inseridas frases das pesquisas desenvolvidas, informações pessoais e trechos de canções dos blocos afros. A cena tornou-se um grande cortejo ao som de Emoriô (1975), parceria de João Donato e Gilberto Gil.

Na turma do TAP V incitou-se a experiência a partir de leituras de textos e contos africanos. Primeiro a partilha do conto “Os filhos do fogo”, do livro *Histórias Encantadas Africanas* (Bellinghausen, 2011) e posteriormente após aprofundamento e discussão sobre o conto, foi lido o texto “Folhas de uma apostila de educação para adultos” de Elisa Lucinda (2017). Os textos e as improvisações oriundas desses estimularam a construção de esquetes teatrais, tendo como referência o Teatro Imagem. Para isso fundamentamos o percurso metodológico também em ciclos de contações de histórias, inclusive histórias pessoais, como forma de denunciar situações de crimes de preconceito ou discriminação racial.

Os educandos foram estimulados a utilizarem o conto como mola propulsora para a criação cênica. Não houve a representação do conto, mas a sua ideia central foi filtrada e canalizada para outras formas de representação. Disso surgiram duas cenas inspiradas no Teatro Imagem, uma refletia sobre a intolerância religiosa e a outra discutia o crime de injúria racial. Tanto as turmas do TAP IV, quanto as turmas do TAP V apresentaram suas cenas numa mostra cênica para as demais turmas. Essa troca além de ter favorecido a “formação de espectadores” (Desgranges, 2008, p. 77) por meio da mediação, permitiu o acesso linguístico teatral.

Posteriormente nós realizamos um encontro para avaliação do processo. Cabral (2002), ao discutir a avaliação no ensino de teatro,

destaca que os processos tradicionais de avaliação são redefinidos quando se dá autonomia ao educando. Essa autonomia está na própria dimensão artística do processo colaborativo do Teatro. Desse momento de avaliação queremos notar que muitas foram as falas dos educandos ressaltando a importância de um trabalho coletivo para a realização dos jogos, da cena e até mesmo da mostra. Mas em meio a todas aquelas vozes outrora guardadas, uma fala se sobressaiu. Dona Maria da turma do TAP IV num dado momento levantou a mão e disse sobre o processo: “[...] professor, eu me senti Grande. Grande com ‘guê’ maiúsculo. ‘guê’ que também é de gente”. Dona Maria foi aplaudida pelos colegas e nos emocionou naquela noite. (Souza; Anjos; Lyra, 2019, p. 170, 171)

A fala de Dona Maria trouxe robustez ao (En)Cena EJA Robertinho, e aquilo que poderia ser mais uma tentativa de apagamento foi ressignificado. Assim, o projeto (En)Cena EJA Robertinho deixou de ser apenas uma sequência didática que integrava as ações do mês da consciência negra, e tornou-se um plano sistematizado interdisciplinar de ensino de Teatro e de outros saberes para a EJA, perpassando pelas três unidades de estudo, consolidando a ideia e o reconhecimento da história e das lutas de grupos que estão à margem: nordestinos, população preta, mulheres mães/trabalhadoras/estudantes. O projeto ficou Grande, com ‘Q maiúsculo’.

Novos horizontes, novas mostras...

Em 2018, baseados em estudos centrados na cultura nordestina, no Movimento Armorial, na literatura de cordel e na vida e obra de Ariano Suassuna construímos uma montagem didática que estreou na Universidade do Estado da Bahia - UNEB para um público diverso: estudantes de escola pública, comunidade local e licenciandas de pedagogia na UNEB.

Em 2019, o (En)Cena EJA Robertinho veio mais fortalecido. Havia uma convicção pessoal de que o combate às estruturas de apagamento e a necessária reflexão sobre as estruturas silenciosas do racismo não se fazem com ações isoladas, ou ligado a uma ideia folclorizada do que é consciência negra e memória cultural. Era preciso ter constantes abordagens na sala de aula e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da escola, especialmente na EJA, que muito tem sofrido com os cortes de orçamento e o fechamento de unidades escolares no noturno, na cidade de Salvador.

Me pareceu pertinente, naquele momento e contexto, compartilhar com esses estudantes, como estímulo inicial, a biografia de Carolina Maria de Jesus e parte dos seus textos, publicados em "Quarto de Despejo: diário de uma favelada" e "Antologia Pessoal", para que esses elementos pudessem fundamentar a construção coletiva de cenas improvisadas. O que Carolina Maria de Jesus traz em seus escritos é um 'raio xis', um retrato descrito das mazelas sociais, uma memória pessoal, vez ou outra coletiva, das muitas mulheres, mães, líderes de um modelo familiar que foge ao 'lugar comum' do modelo patriarcal. E a partir dessa história de vida surgiu, então, ao longo do ano letivo, a montagem cênico-didática de "Carolinas e Marias". Esta, mais que a culminância de um projeto pedagógico (sem desmerecimento a tais ações), foi um encontro que reuniu, de maneira biográfica, os fatos da vida de Carolina Maria de Jesus - mulher negra, trabalhadora-pobre e moradora da 'favela' que marcou, nas décadas de 1960 e 1970, a literatura brasileira com seus escritos - e as histórias pessoais de 11 mulheres estudantes da EJA – outras mulheres negras, trabalhadoras-pobres e moradoras da 'favela' em Salvador, que no ano de 2019 marcaram seus trajetos acadêmicos com a montagem cênico-didática em questão.

O pontapé e estímulo foi o documentário "Carolina" estrelado por Zezé Mota e Gabrielly de Abreu, em 2003. Assistimos ao curta e, na mesma aula, tanto as turmas do TAP IV quanto as do TAP V participaram ativamente, querendo saber mais da vida e obra de Carolina Maria de Jesus. Na sequência, lemos trechos de "Quarto de Despejo: diário de uma favelada" e "Antologia Pessoal". A ideia, até então, era trazer trechos de suas obras e montar um sarau em homenagem a Carolina Maria de Jesus. Naquela semana, numa sexta-feira, o então presidente da república, reunido com a imprensa internacional, declarou que era uma "grande mentira" falar que se passava fome no Brasil.

Figura 07: Notícia sobre o ex-presidente Bolsonaro

Fonte: Portal G1, 2019.

g1 POLÍTICA

'Falar que se passa fome no Brasil é uma grande mentira', diz Bolsonaro

Por Lucas Salomão e Guilherme Mazui, G1 — Brasília
19/07/2019 11h39 · Atualizado há 4 anos

Dentro dos pratos havia trechos da obra de Carolina Maria de Jesus que falava da fome e de outros temas políticos-sociais do nosso país; havia também dados estatísticos sobre a fome no Brasil e fotografias que retratavam socialmente essa situação de pobreza. Cada estudante era convidado a degustar o sabor amargo daquela leitura. Foi um misto de poesia e realidade. Conversamos muito sentados à mesa naquela noite; relatamos nossas memórias e os atravessamentos de uma política que não valoriza as dores do povo. Foi também naquela noite que mudei toda a estrutura do projeto, a partir dos relatos daqueles estudantes, em sua maioria, mulheres.

Resolvi dar seguimento à ideia do Sarau e convidei o professor da rede municipal Alexandre Geisler e o seu grupo de narrativas da cultura popular, afro-brasileira e dos povos originários, o “Pé-de-Causo”. Alexandre tinha comentado outrora que possuía um produto que homenageava Carolina Maria de Jesus. Propus, então, que naquele sarau o grupo e os estudantes que se sentissem à vontade compartilhassem do mesmo lugar cênico.



Figura 08: Colagem de fotos - Sarau para Carolina com o Grupo Pé de Causo
Fonte: acervo pessoal

O “Sarau para Carolina” foi outro importante estímulo para o processo criativo que se erguia em sala. Começamos a definir o que seria contado e como seria contado. À medida que definíamos as cenas, as histórias da vida de Carolina Maria de Jesus se cruzavam com as histórias de vida de muitas daquelas mulheres, alunas da EJA. Muitas delas tinham origem na zona rural e trabalharam na infância. As histórias pessoais dessas estudantes foram extraídas das memórias da infância, dos relatos de superação, das lutas cotidianas, de situações de pobreza e de tantas outras narrativas contidas nessas histórias de vida. Todas elas transformadas, por meio desse processo colaborativo, em cena teatral, em montagem didática.

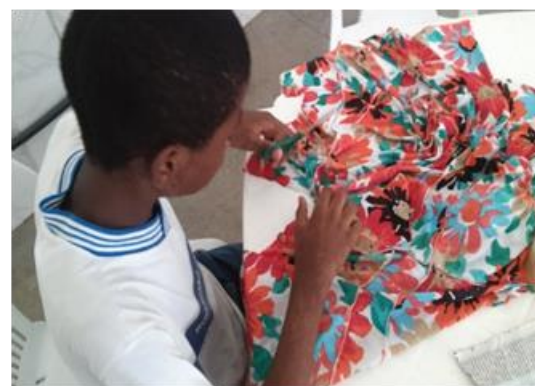
Na voz de Conceição Evaristo “entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção” (Evaristo, 2017, p. 11). Essa mostra didática revelou-se, então, como processo inventivo que reuniu a experimentação teatral, desde as aulas práticas, na experimentação dos jogos de improvisação, perpassando pela construção de acervos pessoais de histórias de vida de alunas da EJA, que surgiam oralmente, até a corporeização de memórias pela via cênica, como por exemplo uma das músicas resgatada por uma das estudantes que fora ensinada por sua vó, uma lavadeira.

Houve ainda o exercício da escrita dramatúrgica para a construção da escrita de cenas que eram sugeridas pelas estudantes que ora encenavam ora assistiam. Num dado momento, naturalmente, entendemos que seria uma mostra em que só mulheres estariam em cena. Dessa forma, organizamos os demais estudantes, os homens e as mulheres, que não quiseram participar em dois grupos: um responsável pela elaboração dos adereços e figurinos e outro responsável pelo cenário e organização do espaço de apresentação. Esses grupos eram orientados por outros professores na construção de suas metas semanais, enquanto eu ensaiava e constituía a mostra. Ana Rita, a professora de matemática, chegou a trabalhar planos e retas com as turmas para ajudar na construção de um cenário.

Cenário este construído com papelão, jornal, revistas e outros materiais conforme imagens a seguir:

Figura 09: Colagem de fotos da construção do cenário e adereços

Fonte: acervo pessoal



Resolvemos adaptar a sala de vídeo da escola e a transformamos numa sala intimista de Teatro. Por conta da narrativa que se erguia, precisávamos de uma plateia mais próxima. A concepção do cenário também foi coletiva. Eu queria umas tiras brancas de papel, intercaladas com tiras de jornal para projetar um vídeo final com fotos de todas as mulheres matriculadas na EJA naquele ano. Um dos alunos propôs, então, que todo o cenário fosse de jornal ou de papel, uma vez que Carolina Maria de Jesus catava papel para sobreviver, e este era também seu principal material para escrever seus diários e poesias.

Cenas construídas, cenário pronto, adereços e figurinos costurados ou improvisados. Precisávamos definir o dia da mostra. Pela primeira vez, resolvemos apresentar o (En)Cena EJA duas vezes, foram duas seções. Uma primeira para a turma do TAP IV e convidados e uma segunda noite para turma da EJAMULT e convidados. Lembro do frio na barriga na primeira noite. A plateia foi entrando ao som de Sujeito de Sorte, de Belquior, e se posicionando em formato de “U”, como que

numa arena. Ao final desse prólogo, no canto direito da sala, uma das alunas interpretava Carolina Maria de Jesus e descrevia o seu dia, um dos trechos de Quarto de Despejo. A plateia silenciosa ouvia e apreciava a cena.



As cenas se sucederam uma após a outra, durante quase 50 minutos de apresentação, intercalando poesia, projeções, músicas de Carolina Maria de Jesus e narrativas dessas mulheres. Nessa perspectiva, Carolinas e Marias revelavam opressões nos relatos de lutas pessoais em um Brasil tão desigual. Havia a biografia de Carolina Maria de Jesus como suporte, mas o cerne da montagem estava nas escrituras dessas outras mulheres, estudantes da EJA, de suas memórias da infância, assim como das canções ensinadas por suas avós – ganhadeiras, trabalhadoras domésticas, rezadeiras, parteiras e lavadeiras – e toda essa colcha de retalhos, alinhavada e costurada ao longo de um ano letivo, e em uma sala de aula transformada em uma arena intimista de teatro, ganhou representatividade como que

em um grito, uma voz, ou mesmo, a reverberação de muitas vozes. Vozes dessas nossas 'Marias' atuais, muitas vezes silenciadas, vítimas das mais diversas formas de opressão social e política.

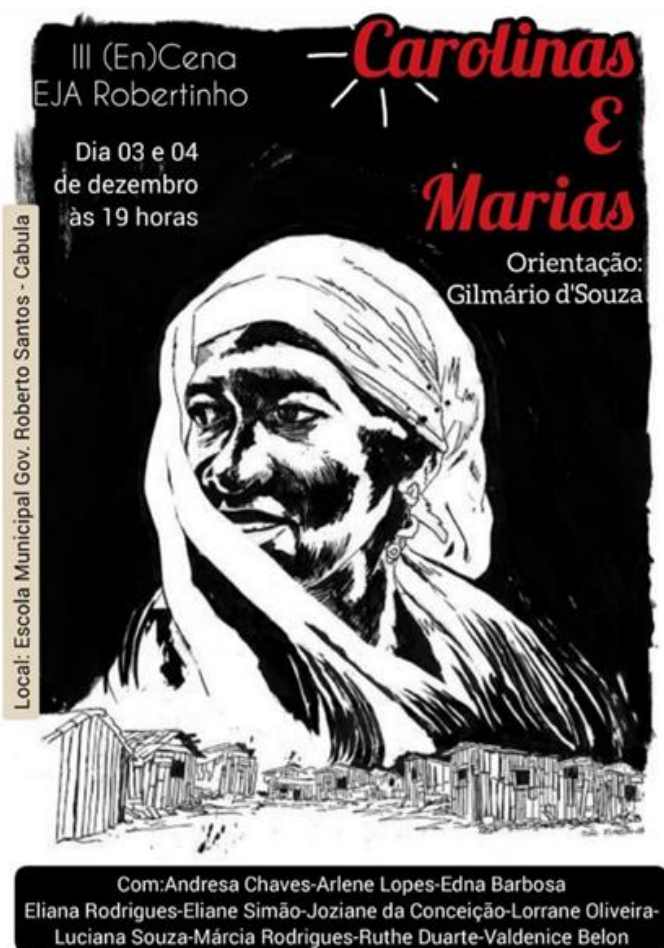


Figura 11: Coartaz da montagem "Carolinas e Marias" e cena final

Fonte: acervo pessoal

Essas eram as Marias-mulheres estudantes da EJA, que continuamente cuidam sozinhas de suas casas, que trabalham, administram suas vidas, organizam a vida das suas filhas/dos seus filhos, dos seus companheiros/companheiras. Marias-mulheres que estudam, que 'davam um duro danado' e ainda assim, em tempos difíceis como este que estamos vivíamos, ousaram, e ousam sonhar. É o sonho de terminar os estudos, o sonho de sair do aluguel, o sonho de ingressar em uma faculdade pública, entre outros.

Ainda sobre essa mostra didática, e as contribuições dela na construção do meu repertório como professor e conseqüentemente sobre a construção do meu aprendizado, encontro amparo num trecho da tese da professora Carla Meira Pires de Carvalho quando ela reflete sobre um processo semelhante, vivenciado por ela, com a EJA. Para a professora Carla Carvalho

O processo criativo, através da linguagem teatral, não produz os sentidos, apenas os revela, torna visível e claro o que já existe, mas que, por ora, esquecemos, ou mesmo esquecemo-nos de contemplar, de nos permitir vivenciar intensamente. Sem adentrarmos em questões psicológicas, nos baseando estritamente nas questões relacionadas ao fazer teatral, pode-se conceber também que assim como as imagens revelam propositalmente ou não opressões recônditas dos sujeitos, as sensações também podem ser ocultadas de forma consciente ou inconsciente, dependendo das lembranças que possam despontar a quem está experimentando-as naquele momento. (Carvalho, 2015, p. 139, 140)

Sendo assim, o trajeto cênico-andragógico da experiência de Carolina e Marias, me oportunizou estar em dois lugares: o lugar de quem ensina e o de quem aprende pela vivência. “A aprendizagem pela vivência dá a tônica as aulas de teatro. Uma vivência que jamais poderá ser confundida com a prática pela prática ou com uma prática vazia, sem qualquer fundamento” (Carvalho, 2015, p. 140). E novamente Paulo Freire tinha razão quando escreveu: “não existe ensinar sem aprender” (Freire, 1997). Recordo-me que à medida que líamos Carolina Maria de Jesus, fui sendo cercado de imagens: os lugares da infância, as longas conversas até a madrugada com mainha, as férias na roça, os micaretas de Olindina – minha terra natal – entre outras imagens engavetadas nos acervos que a tempo não mexia.

Aqui! É aqui que o título faz sentido

Paralelo aos encadeamentos da construção colaborativa da montagem didática de Carolinas e Marias, estabeleci contato com alguns que foram importantes para que eu pudesse compreender o que aquele percurso cênico-andragógico com a turma da EJA estava me ensinando. Por exemplo, a professora Conceição Evaristo em uma de seus escritos valida a importância da narrativa pessoal para a construção de

aprendizado quando retoma sua memória de infância e compartilha que embora fosse a sua casa vazia de móveis, agasalhos ou alimentos, era cheia de palavras, de contação de histórias, de narrativa.

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. [...] Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repetia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia. (Evaristo, p. 1. 2005)

Por sua vez, as considerações do professor Elizeu de Souza, ao afirmar que memórias ao serem narradas “revelam itinerâncias e percursos vividos no contexto familiar, escolar e social como lugares que contribuem e imprimem marcas no processo de autonomização” (SOUZA E., 2004, p. 191), consolidam o olhar de Evaristo anteriormente transcrito e complementam essa reflexão sobre as memórias, sobretudo as da infância.

Veza ou outra, naturalmente, buscamos nas lembranças da infância elementos constituintes da memória. Para Elizeu de Souza as memórias da infância “são experiências e aprendizagens individuais ou coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada sujeito em formação” (SOUZA E., 2004, p. 14). No entanto, não há aqui, quando escolho a infância para tratar da memória, uma intenção ou um padrão linear de historicidade para poder mensurar questões valoráveis sobre o tema. A lembrança da infância é mais um dos prováveis caminhos para evocação da memória, podendo esta ser acessada e constituída sobre qualquer época de nossas vidas, ou sob a discussão de qualquer pilar que nos integra, seja ele de cunho político, social ou cultural.

Apesar desse entendimento, foi justamente na infância, esta fase de minha vida tão abundante em detalhes afetivos, que vivenciei pela primeira vez a experiência teatral, quando ainda nem tinha desenvolvido consciência do que estava vivenciando. E talvez seja uma das lembranças mais puras e antigas que possuo justamente deste período: a brincadeira de todas as tardes na casa de vovó Mariazinha, em Olindina.

Esta era uma casa branca de telhado estilo colonial quatro águas, que possuía ao lado direito um corredor todo cimentado separando-a do muro, frequentado por mim principalmente para deitar na rede e brincar com bastões e as fitas magnéticas da fita K7 de ginástica rítmica desportiva – aquela modalidade com as fitas – ou bolinha de sabão, pois, passava, ali no corredor, um vento forte que me ajudava nas brincadeiras. Havia ainda, um terreno do lado esquerdo onde fazíamos hortas; plantávamos milho, couve, banana, mamão, quiabo, tomatinhos azedos, entre outras frutas, verduras e hortaliças. Esse terreno lateral se encontrava com o quintal, ao fundo. Era nessa parte do quintal que ficavam algumas bananeiras e árvores: o pé-de-acerola, o pé-de-goiaba e o pé-de-algaroba.

Originária dos andes peruanos o pé-de-algaroba, ou a algarobeira, se adaptou ao semi-árido brasileiro tendo a sua resistência às estiagens comprovada (EMBRAPA, 2009). Sua vagem amarelada, a algaroba, é altamente protéica, e levemente adocicada, possui diversas utilidades, além de servir para alimentação animal em períodos de seca. Painho possivelmente deve tê-la plantado quando ainda construía a casa de vovó na cidade, em meados dos anos de 1980, não lembro ao certo a origem dela no quintal. Recordo, apenas, que em sua sombra passava um bom tempo, construindo brinquedos e contando histórias, como em um exercício de imaginação ou mesmo improvisação teatral. Algumas dessas histórias, adaptadas, ao meu modo, a partir do que assistia nas propagandas, nas novelas, nos desenhos e nos tokusatus – filmes e séries japonesas, uma febre nos anos 1990.

Foi, inclusive, em 1990 que ingressei na escola. As aulas de Educação Artística no primário, hoje ensino fundamental, eram apenas atividades de pintar. Toda sexta davam-nos um desenho mimeografado referente a uma data comemorativa – quem sabe o que é um mimeógrafo, com certeza recordará do cheirinho de álcool marcante em cada folha de papel. Lembro-me que no turno oposto aos estudos passava muito tempo assistindo televisão. Gostava de ler também, mas a TV tomava a maior parte do meu tempo livre. E foi através da televisão, e não na escola, que tive os primeiros contatos com outras linguagens artísticas.

Figura 12: Dia de aula na infância

Fonte: álbum de família, 1991.



Nessa época da infância, assistia muitos programas infantis: Show Maravilha, Festolândia, Clube da Criança, Casa da Angélica, Show da Xuxa, RáTimBum, Castelo RáTimBum, TV Colosso e tantos outros. Nos intervalos da programação da Rede Bahia, filial da TV Globo, recordo-me que era apresentado a agenda cultural da cidade de Salvador – uma espécie de *release* cultural semanal intitulado de Bahia Acontece. O anúncio era iniciado pelas máscaras da comédia e tragédia representando o Teatro, seguido por outros ícones das artes como pincéis, câmeras e notas musicais, acompanhado de um jingle, que formavam uma vinheta inconfundível.

Desejava vivenciar tudo aquilo de perto, conhecer a capital, assistir aquelas peças, ir aos museus. Mas não podia. Não contente em apreciar somente a distância, criei uma solução: imaginar. Inventar histórias, desfechos para as pequenas cenas apresentadas no *release* ou criar outras características para alguns personagens visto

no “Senta que lá vem história”¹⁰ ou apenas no Bahia Acontece. Muitas vezes nem conhecia a real história deles. Assim foi o meu primeiro contato com ‘A Vaca Lelé’, com ‘Pluft’, com ‘A Cigarra e a Formiga’, entre outros textos do Teatro Infantil.

Quando ainda criança, depois de terminada as tarefas escolares com a ajuda de minha irmã, brinquei muitas vezes, debaixo da sombra de uma grande Algarobeira, no quintal da casa de vovó, em Olindina. A brincadeira predileta era a de reproduzir, a minha maneira, o capítulo da novela exibido no dia anterior e criar sequências de acontecimentos como gostaria que fossem ao ar na noite seguinte. Ao brincar criando um desencadeamento de fatos, roteirizava ações quando isso ainda nem estava claro em meu entendimento. Faltava-me, talvez, o conhecimento técnico e artístico, mas sobrava a imaginação e desta forma as bonecas de minha irmã, meus carrinhos, os palitos de fósforos riscados, as caixas de creme dental e as vassouras passavam a participar de minhas cenas. Tudo me servia nesse jogo de criação que adorava fazer durante horas, e muitas delas, sozinho.¹¹ (SOUZA G., 2011, p. 7, 8)

Esses foram momentos de espontaneidade e veracidade; um mergulho e abarcamento que fiz inconscientemente quando criança naquilo que hoje entendo a partir das contribuições de Peter Slade, pesquisador inglês, como “jogo dramático” (Slade, 1978). Para Slade o jogo dramático se manifesta aproximadamente aos 05 anos de idade e se intensifica à medida que a criança exerce maior domínio do movimento do corpo. Os vestígios que essa memória traz de repetição – eu jogava quase todas as tardes – e emotividade, características fundamentais ao estilo de jogo de Slade, consolidam-se enquanto nuances essenciais para a distinção daquilo que é um jogo, contendo em si elementos de teatralidade (Bião, 2009), e não uma mera brincadeira.

O jogo dramático sugere o faz de conta e não há nele o intuito ou a convenção da encenação, não há plateia, é íntimo e pessoal. Por isso é dramático e não é teatral. O jogo teatral, sobretudo em aulas de Teatro, sugere uma “experiência grupal que

¹⁰ Quadro icônico de contação de histórias do programa RáTimBum da TV Cultura - Fundação Padre Anchieta.

¹¹ Trecho extraído do meu TCC da graduação - **Da sala de Casa para a sala de aula: breve estudo do método Boal de Teatro a partir dos temas socioeducativos da telenovela brasileira.**

permite aos alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais” (Spolin, 1992, p. 251). De qualquer maneira as relações subjetivas entre teatro e jogo são recorrentes. Muitos estudos, inclusive, tratam sobre o tema desde os anos de 1950, e de lá para cá diversos outros referenciais surgiram e fortaleceram aquilo que Slade e Spolin apresentaram sobre jogar. No entanto, parafraseando Grazioli (2007), tão próxima quanto a relação teatro e jogo é a relação entre o jogo e a vida. Quando jogamos as fronteiras entre realidade e ficção se tornam menos discerníveis, pois “o jogo é o drama óbvio: é a pessoa inteira ou o eu total” (Grazioli, 2007)

Ao fazer esta consideração, tenho discernimento que me refiro à prática de uma criança que apenas brincava à sombra de uma árvore sem a presença de mediadores, plateia e parceiros de jogos, embora acredite que esse faz de conta infantil, espontaneamente atrelado ao imaginário e à criação, possibilitou a experimentação e a construção da linguagem teatral, por meio da subjetividade do ato de jogar. Esta memória da infância, em alguma medida, me constitui no professor que sou.

As discussões sobre “o que sou?”, “como me torno o que sou” não são novas. Nas teorias de filósofos como Platão e Kant, já aparecia a hipótese de que o processo cognitivo humano é composto por elementos universais inatos, talvez sejam essas hipóteses as primeiras ideias do que é arquétipo. Mas entendimento sobre os temas arquetípicos, ou experiências compostas de temas arquetípicos, me interessa a partir do que foi estudado sobre imagem por Jung. “Os temas arquetípicos provêm, provavelmente, daquelas criações do espírito humano transmitidas não só por tradição e migração como também por herança”. (Jung, 1978, p. 55) As pesquisas empíricas etnográficas de Jung, atestam ainda que o ser humano é composto de um arcabouço cognitivo e psíquico que contém “imagens primordiais, universais e atemporais” (Jung, 1991). “A imagem é uma expressão concentrada da situação psíquica como um todo(...) tanto inconsciente quanto consciente.” (Jung, 1991, p. 418)

A sombra da algarobeira da casa de vovó é como uma imagem arquetípica, uma ideia de como deu início a minha experiência com o Teatro. Por conta deste olhar, compreendo as brincadeiras da minha infância como uma recordação especial

atrelada a uma vivência que contribui para o meu entendimento de pessoa. As memórias pessoais ajudam a constituir o meu 'eu' total, e, isso é inteiramente importante para mapear esse trajeto com o Teatro e as relações que fui estabelecendo ao longo deste percurso, especificamente a partir de tais memórias.

Veículo de memória e as experiências cotidianas, outra maneira de pensar a Etnocenologia

Reconheço, hoje, que tais vivências constituem minha memória fazendo deste espaço, a sombra da algarobeira da casa de vovó, um lugar privilegiado que me permite reencontrar e exprimir o meu 'eu total' sob alguns aspectos. O primeiro aspecto está na consciência de que este lugar é um veículo de memória, de onde retiro a seiva que alimenta boa parte da minha história com o Teatro. Chamo de veículo de memória os aspectos imagéticos que alimentam a experiência contida na própria memória, aquilo que permite-nos encontrar a situação de memória em nosso acervo pessoal e entendê-la como parte ou como elemento constitutivo da nossa história. Catela (2012, p.113) menciona que existem “suportes para a recordação” e tais suportes são segundo a pesquisadora os veículos para a constituição da memória. A fotografia, por exemplo, pode ser um suporte de recordação, permitindo, tanto aos que viveram, quanto aos que apenas veem a imagem, a sensação da experiência e a condução à memória.

É importante sublinhar que Memória e História, apesar de aparentar semelhanças são coisas distintas. A memória, como bem nos aponta Catela (2012, p.112), é aquilo que lava nossa identidade, é aquilo que é vivido e está em construção permanente. Memória é também “a vida, sempre carregada por grupos vivos” (Nora, 1993, p. 9). História por sua vez tem caráter universal, é a reconstrução intelectual nem sempre viva, “é uma reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que não é mais” (Nora, 1993, p. 9). Quando Catela (2012) menciona a identidade como algo lavrado pela memória, recordo de outra importante referência que vem do olhar de Joel Candau (2018). Em Memória e Identidade, Candau escreve sobre temas como tradição, histórias de vida, etnicidade, territorialidade, entre outros, para nos sugerir a existência de formas individuais e coletivas de construção da identidade e da

memória. “As noções de “identidade” e “memória” são ambíguas, pois ambas estão subsumidas no termo representações, um conceito operatório no campo das Ciências Humanas e Sociais [...]” (CANDAU, 2018, p. 21). Ele ainda afirma que a identidade é “um estado” e a memória é “uma faculdade”.

Compreendo a afirmação de Candau, no entanto, tanto a memória quanto a identidade podem ser usados em diferentes contextos e com diferentes nuances. Não é o olhar de Candau a única maneira de entender a diferença ou correlações entre eles. Como não estou trazendo uma nova tese para tais temas. São olhares que se complementam. Nesse sentido, não sou mais a criança que brincava à sombra da algarobeira, mas tais memórias desse tempo vivido, apresentam-se como realidades duradouras que nutrem quem sou hoje e constroem a minha identidade. A sombra da algarobeira da casa de vovó, literalmente, como veículo, é testemunha da existência dessa memória, e está internalizada como imagem. Lembro de como meu corpo estava posicionado, lembro da organização dos brinquedos, lembro e reconheço as teatralidades deste fazer nos detalhes de cada imagem, e não há a possibilidade de existir memória sem a presença de imagens. Nem que as imagens existam apenas no imaginário pessoal como é o caso da sombra da algarobeira – não tenho fotos dela, não tenho fotos da brincadeira de todas as tardes, mas tenho a imagem e a experiência da brincadeira. E como diria Huyssen “não há conhecimento sem a possibilidade de ver **[no sentido de experiência]**, mesmo quando as imagens não podem proporcionar um conhecimento total do ocorrido” (huyssen, 2009 – grifo nosso).

O segundo aspecto a ser considerado está condicionado ao claro entendimento deste lugar, a sombra da algarobeira da casa de vovó, como um objeto etnocenológico de “expressões cotidianas” (Bião, 2009, p. 27). O termo entre aspas é utilizado pelo saudoso professor Armino Bião, para delimitar e organizar os objetos relacionados aos estudos contemporâneos da Etnocenologia.

Descrita como o “estudo dos comportamentos humanos espetacularmente organizados” (PRADIER, 1995) a Etnocenologia surge na França como disciplina em 1995 a partir da publicação do Manifesto da Etnocenologia, um tratado entre a Maison des Cultures du Monde e do Laboratório Interdisciplinar de Práticas Espetaculares da Paris8-Saint Denis. O eixo basilar da Etnocenologia, as práticas e os comportamentos

humanos espetaculares organizados, permanece até os dias atuais como um dos princípios centrais norteadores de seus estudos.

Apesar do seu surgimento ser datado em meados dos anos de 1990, a sua gênese, enquanto horizonte teórico-metodológico, é anterior a isso e paralela ao advento das múltiplas proposições de estudos multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares que fragmentaram “os limites entre as diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, entre as ciências da natureza e as ciências do espírito, e mesmo entre as ciências e as artes” (Bião, 2007, p.28). Seu papel consiste em, a partir do profuso domínio das expressões humanas, destacar os objetos de estudos que possuem características espetaculares das demais práticas habituais, bem como reconhecer a existência de fenômenos espetaculares cotidianos, não necessariamente artísticos (BIÃO, 2007).

Em sua pesquisa Bião então classifica os objetos de estudo da Etnocenologia em três subgrupos: a) artes do espetáculo ou substantivamente espetaculares: composto pelo teatro, dança, circo, performance, entre outros; b) ritos espetaculares ou adjetivamente espetaculares: são os rituais religiosos, festejos públicos, ritos comemorativos, entre outros ; e c) expressões cotidianas ou adverbialmente espetaculares: são os fenômenos da rotina social que se constituem eventos, consideráveis, a depender do ponto de vista de um espectador, como espetaculares.

Essa distinção, entre o que é ou o que não é espetacular está no plano da subjetividade, e, é pontuada a partir do repertório de cada indivíduo. Aquilo que é espetacular para mim, pode não ser para o outro. Um exemplo simples, certa vez, enquanto estava na região da Barra, em Salvador, vejo e ouço um vendedor de picolé que tenta nos convencer da necessidade de consumirmos sua mercadoria quando anda de uma maneira dançante que não sei descrever e em tom esganiçado grita sua propaganda [te convido a imaginar que as sílabas em caixa alta sejam aquelas gritadas em tom esganiçado]: “Olha o PI – colé. Vendo PI – colé por um mundo mais feliz. Você FI – ca feliz. Eu FI – co feliz. Seu médico FI – ca feliz. Todo mundo FI – ca feliz. Olha o PI – colé”. Talvez, para o morador da Barra, em Salvador, que faz caminhada cotidianamente à beira da Avenida Oceânica, não exista nada de espetacular a forma como este vendedor propaga sua mercadoria. Mas, eu que vou a Barra de vez em quando buscar entretenimento, ‘botar a cara no sol’ ou passear na

orla, vejo a ‘cena’ do vendedor como algo espetacular, diferenciado daquilo que é habitual a outros vendedores daquela região, e distinto no meu cotidiano.

Outro dia, enquanto aguardava o transporte público para retornar a minha casa, vi um homem em situação de rua remexendo no contêiner de lixo de uma loja hortifruti. O que me chamou atenção, fora o contexto social e político da situação, foi justamente a maneira como ele se relacionava com um molho de coentro murcho. Segurando à frente do seu rosto como quem segurava um buquê de rosas este homem cheirava o coentro, e como uma noiva que ensaia jogar o seu buquê, ele ensaiava algo que não conseguiu terminar, pois logo abandonara o coentro em troca de um cacho inteiro de uvas pretas. Ali, em frente ao contêiner, no meio da rua, ele encontrara algo que não só enganava sua fome, mas que visivelmente lhe trouxe alegria. Em meio aos rodopios saltitantes e risos, um misto de felicidade e ostentação, como quem estivesse cercado por eunucos ou donzelas, aquele homem erguera o cacho de uvas sob sua cabeça e a inclinando para trás abriu a boca e comera lentamente, a sua uva, como quem estivesse sendo servido. Ele saboreava sua descoberta e depois de comer algumas uvas na mesma posição, como que em êxtase - talvez fosse a sua primeira ou a única refeição do dia - aquele homem tirou um saco plástico de dentro de sua calça e guardou o resto das uvas. Lembrei instantaneamente do personagem de Seu Bonfim¹², de Fábio Vidal, que no espetáculo homônimo em uma das cenas afirma “quem guarda, tem”.

Guardei por alguns dias aquela imagem. Quero que entenda de fato o que estou escrevendo. Não há beleza alguma na fome. O que relato antes de qualquer coisa é um retrato de pessoas em situações de vulnerabilidade social e fome, infelizmente em um país tão rico e quanto ao nosso. O que vi, mexeu muito comigo, com razão, incomodaria qualquer pessoa minimamente atenta as questões políticas/sociais desse Brasil. Se por um lado a descrição desse cotidiano suscita questões profundamente relacionadas a aspectos sociopolíticos, por outro consigo notar, sem que haja nisso embelezamento dessa situação social, elementos espetaculares na relação desse homem com o seu cotidiano tão marginalizado. Me

¹² Seu Bonfim é “um contador de histórias chamado, um velho e errante homem do sertão, surge contando um episódio sobre um “homem do rio” que deixou sua família e sua vida para se colocar numa canoa, no meio do rio, de onde não sai mais”. (Território Sirius, 2020)

permita um parêntese – o teatro não nos serve ou existe apenas para embelezar os acontecimentos ou nos entreter; como fatia da vida, o teatro é também um potente canal de denúncia das mazelas e um retrato do nosso cotidiano.

Fechado o parêntese, retomo o pensamento anterior. Há presença de elementos espetaculares no que descrevi: o exemplo do vendedor de picolé e do homem em situação de rua. Ambas as descrições são cotidianas. Observe que ao senso comum de cotidiano está associado as relações espaço-temporal na qual ocorrem as nossas vivências, note também que o significado de cotidiano está conexo aquilo que se repete naturalmente, aquilo que é habitual ou que está associado ao senso comum. Por isso, qualquer acontecimento expresso cotidianamente pode ser considerado espetacular, uma vez que, o fenômeno espetacular dos objetos inseridos no subgrupo expressões cotidianas seria concebido pelo olhar de quem observa (Bião, 2009). Espetacular “é uma forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se enfeitar. Uma forma distinta das ações banais do cotidiano” (Pradier, 1995, p.24).

Nesse sentido, a memória, classificada como inútil pela sociedade tecnicista (Finkelkraut, 2000), faz parte da nossa condição humana e se relaciona diretamente com essas noções de espetaculares, ou não espetaculares, de cotidiano, rompendo em algum momento com os prismas de espaço e tempo.

Li, dia desses, um texto de Ivan Izquierdo em que ele afirmava que não haveria o conceito de tempo sem um conceito de memória; “não há realidade sem memória e sem uma noção de presente, passado e futuro” (Izquierdo, 2006, p. 1), bem como não existiria o presente se não houvesse a ideia de tempo. Em outras palavras, é a memória, do ponto de vista psicossocial, que nos permite interações a partir de alguma realidade duradoura entre o universo cotidiano/presente e aquele universo que já vivemos/passado.

Considerações momentâneas

A memória da infância, sob a sombra de uma algarobeira, pousa aqui no entremeio de tantas outras memórias e reflexões, carregando elementos culturais, simbólicos e emocionais. É uma memória carregada de histórias, rituais e expressões

cênicas que influenciaram minha história com o teatro e minha identidade profissional. Ao explorar essas memórias através de uma lente etnocenológica, pude identificar como esses elementos culturais e cênicos influenciaram minha abordagem pedagógica e a relação com os meus alunos.

Ao compartilhar aqui nestas páginas alguns dos meus seres, desses que se encontram ou se misturaram nos diversos tempos, ao longo da minha memória e sob os vestígios dessa história, mostrei parte do que sou e, de alguma maneira, reparti o que me constitui e me torna um professor aprendiz. Dividi ainda a forma como compreendo a construção do meu aprendizado profissional. Trouxe à tona algumas memórias dentro de uma lógica intimamente pessoal: uma experiência pedagógica para ilustrar o professor que sou e as brincadeiras da infância para compartilhar a criança que fui. No entanto, tal lógica vem atrelada a algumas aprendizagens que sigo constituindo, conforme simplesmente partilho, ou descubro essas vivências que se intersectam a outras experiências, à medida que ensino Teatro e, por conseguinte, sigo descobrindo outros de mim. Mia Couto nos ajuda nessa descoberta, ao nos lembrar, por meio da filosofia africana, que “[...] somos um ramo dessa grande árvore que nos dá corpo e nos dá sombra [...]” ou ainda “[...] cada um é porque é os outros [...]” (Couto, 2011, P. 43). Em outras palavras nós somos diversos e nossa completude está na diversidade e no acesso a memória.

Ao tratar da memória como elemento da aprendizagem docente, evocando essa necessidade ora a partir da análise dos trajetos pessoais, ora das reflexões de uma experiência em sala de aula, ora de atravessamentos políticos como o apagamento; revelo que esta é uma iniciativa urgente para a compreensão, inclusive, da nossa história e identidade profissional incorporada aos fazeres da educação pública. Trazer a memória, portanto, sob esta verdade é também discorrer sobre a minha experiência cotidiana, pessoal, em uma tentativa de aproximação de outros sujeitos professores a partir de signos de alguma maneira semelhantes em nossas trajetórias tão distintas – signos como nosso nome e origem dele, a infância e as brincadeiras que a cercavam, um ente amado que morreu, traumas que sofremos, histórias que nos contaram, viagens realizadas, lugares conhecidos, livros lidos e tantos outros signos/suportes oriundos no passado e vivos/duradouros no presente.

Destaco a partir desta escrita que a memória da minha infância revelou aspectos [trans]formadores e ao passo que desenvolvi autonomia profissional pude reconstituir tais vivências tornando-as aprendizagens para a “vida-formação” (SOUZA E., 2011, p. 213). O termo vida-formação, conforme nos esclarece Elizeu Souza, consiste no entrecruzamento da vida, da profissão e da narrativa, são “relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade [...] investindo em sua interioridade e conhecimento de si [...]”. Isso contribui para a construção de uma paisagem de aprendizagem que inclui entre outras coisas as trajetórias de vida e as memórias desse trajeto, articulando a tais paisagens vivências e experiências, sejam elas sociais ou pessoais, todas elas constitutivas de acervos culturais, identitários, subjetivos e diversos.

Este processo experienciado na EJA, é um exemplo, entre tantos, de como fui adquirindo o autoconhecimento e autonomia profissional a partir da minha vivência e do exercício da profissionalidade nos percursos metodológicos que agregaram aprendizagens docentes valoráveis sobre quem somos e qual o nosso papel ético, político, cultural e artístico na construção dos saberes do outro e dos nossos. Embora não tenha sido bolsista do PIBID, noto que tal processo caberia no legado que este programa de iniciação a docência tem nos deixado, sobretudo, na memória [trans]formativa dos sujeitos partícipes dele: licenciandas, professores supervisores, coordenadoras e estudantes da escola pública.

Pergunto-me, sem resquícius de uma vaidade acadêmica, que proporções um projeto como o (En)cena EJA Robertinho teria se ele ocorresse sempre como lugar de [trans]formação docente, semelhante à versão de 2017, ao lado de estagiários de Licenciatura em Teatro, de Residentes Pedagógicos, ou de bolsistas do PIBID-Teatro. Muitas dimensões, muitos alcances e muitas oportunidades de criação. A participação em pesquisa na área da Pedagogia-Teatral assim como as experiências metodológicas do cunho de Carolinas e Marias oportunizam ao licenciando em Teatro maiores chances de fortalecer seu repertório profissional e potencializar o aprendizado dos sujeitos envolvidos.

Ao compartilhar a experiência pessoal vivida na montagem didática de Carolinas e Marias, busco assegurar que trajetos oriundos de uma vivência da

infância, ao serem estimulados por jogos teatrais, por poesia, por imagens, ou por qualquer outro caminho criativo, revelam-se como saberes, deixando de ser apenas uma mera recordação. Em um dado momento dessa experiência percebi que quanto mais as alunas partilhavam suas narrativas, e associávamos a história de Carolina Maria de Jesus para a construção de uma dramaturgia colaborativa, eu, de alguma forma, relacionava tais narrativas também a minha memória, presente em minha história de vida: a minha origem como filho de pais lavradores, as ‘Marias’ da minha vida, ou mesmo, reflexões mais profundas como pensar sobre as oportunidades que pude ter com base não apenas na minha luta, mas ao contexto político – no sentido das políticas públicas – que estive inserido enquanto, por exemplo, me constituí – e continuo me constituindo – como profissional do teatro-educação.

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Pibid E Residência Pedagógica: Efeitos Nos Cursos De Licenciatura**. In: Conferencia en CIDU, X. 2018, Porto Alegre. Artigo – Comunicação. Porto Alegre: PUC, 2018. P. 1 – 12.

APPLE, Michael W. **Reestruturação educativa e curricular nas agendas neoliberal e neoconservadora**. Entrevista (online). Currículo sem fronteiras. V.1. n.1. janeiro/junho, p. 5- 33, 2001.

AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima; RANGEL, Beth. **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Salvador: Casa Aberta Editora, 2017.

BACZKO. B. **Imaginação social**. In: Enciclopédia Einaudi. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.

Bahia Notícias. **Ao realocar EJA, prefeitura não considera poder paralelo do tráfico, acusam professores**. Disponível em: www.bahianoticias.com.br/noticia/265037-ao-realocar-eja-prefeitura-nao-considera-poder-paralelo-do-traffic-acusam-professores. Acessado em: novembro de 2023.

BIÃO, Armindo. **Um Trajeto, muitos Projetos**. In: BIÃO, Armindo (Org.). Artes do Corpo e do Espetáculo: questões de Etnocnologia. Salvador: P & A, 2007. P. 21-42.

------. **Etnocologia e a cena baiana:** textos reunidos. Etnocologia e a Cena Baiana: Textos reunidos. 1ª ed. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BEIGUELMAN, G. Memórias da amnésia: políticas do esquecimento. São Paulo: Edições Sesc, 2019.

BOSI, Ecléa. O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Processo Nº 23038.004469/2022-18. [Seleção de IES interessadas no PIBID]. **Edital de nº 23/2022**, Distrito Federal, p. 1-6, 28 abr. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

------. Ministério da Educação. **Decreto 8.752** - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, MEC: 2016.

------. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38/2007** - Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, MEC: 2007.

CAJAIBA, Claudio. **Teatro e Recepção nas Escolas Públicas de Salvador**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

CANDA, Cilene; ALMEIDA, Verônica Domingues. **Ensino de Artes em escolas municipais de Salvador-Bahia:** retratos da precarização do trabalho docente. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, Bahia. Brasil, v. 16, n. 41, p. 389 – 411, Edição Especial, 2020.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Caminhos trilhados em versos:** Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos. 293f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador.

CARVALHO, Fernando Luiz de Campos ; DIAS, Valéria Silva; RABELO, Leandro de Oliveira. **Mudanças no PIBID e na preparação de professores para o início da docência:** análise em multiníveis baseada na THCA. Educação em Revista, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, vol. 36, p. 1-23, setembro, 2020. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

CATELA, Ludmila da Silva. **Todos temos um retrato:** indivíduo, fotografia e memória no contexto do desaparecimento de pessoas. Topoi. Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 111-123, 2012.

CENPEC. Em busca de saídas para a crise das Políticas Públicas de EJA. Movimento pela Base. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CROATTO, José Severino. **As Linguagens da experiência religiosa:** uma introdução à fenomenologia da religião. 3. ed. Tradução de Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2010.

DANZIGER, Leila (Org.). **Diários públicos:** sobre memória e mídia. Rio de Janeiro: Contracapa/FAPERJ, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e Etnia:** uma escre(vivência) de dupla face. In: Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora, Nadilza Martins de Barros Moreira & Liane Schneider (orgs), João Pessoa, UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005

_____. **Histórias de leves enganos e parecenças.** 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FINKIELKRAUT, Alain. **A ingratidão:** a relação do homem de hoje com a História. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'gua, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.

GENTILE, Fabio. **A direita brasileira em perspectiva histórica.** PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.25.1, 2018, p.92-110.

GRAZIOLI, Fernando Tadeu. **Apontamentos sobre o jogo a partir de Peter Slade e Viola Spolin.** *Revista Digital Art&*, v.8, 2007.

HUYSSSEN, Andreas. Prólogo. Medios y memoria. In: FELD, Claudia; STITES MOR, Jessica (Ed.). El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente. Buenos Aires: Paidós, 2009. p. 15-24

IZQUIERDO, Iván. **Memória** [recurso eletrônico]. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2014.

JANUÁRIO, Lucian; COSTA, Robson Xavier da. Ruínas incômodas: sobrevivência e apagamento na obra Plasma-tio de José Rufino. João Pessoa: Editora UFPB, 2020

_____. **Memórias**. Estudos Avançados, São Paulo, volume 3, número 6, p. 1 – 24, março, 2006.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e religião**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MOTT, Luiz. **Etno-história da homossexualidade na América Latina**. In: Seminário Taller de História de las Mentalidades y los Imaginarios, 1994, Bogotá, CO. Anais [...] Bogotá, CO, Pontificia Universidad Javerina de Bogotá, 22-26 ago. 1994.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História. Nº 10. São Paulo: PUC-SP, 1993. p. 12.

PADRÓS, Enrique Serra. **Usos da memória e do esquecimento na História**. Revista literatura e autoritarismo. Num 4. Ano 2002.

POZZER, Kátia Maria Paim. **Do caos à criação do Universo: uma narrativa mítica da Mesopotâmia**. COSMOS E CONTEXTO , v. 1, p. 1-19, 2019.

PRADIER, Jean-Marie. **Ethnoscénologie, manifeste**. In : Théâtre-Public 123, maio-junho, 1995, pp. 46- 48.

RANGEL, Sonia Lucia. **Olho Desarmado: objeto poético e trajeto criativo**. 1. ed. Salvador: Solisluna, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **O professor de teatro no exercício da docência refletida**. 31ª Reunião Nacional da ANPEd, UFRGS. 2008.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Antonio Mateus de C.. Cidade revelada: pobreza urbana em Salvador-BA. Geografias – Artigos Científicos. Belo Horizonte, janeiro-junho de 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si : narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

_____. Abordagem Experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: BRASIL/MEC/SEED. Salto para o Futuro. **História de Vida e Formação de Professores**. Boletim 01, Março de 2007. (p. 14 – 22). Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>.

_____. Histórias de Vida e Formação de Professores. In: (org.) Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. Educação (PUCRS. Impresso) , v. 34, p. 213-220, 2011.

SOUZA, Gilmário de. **Da sala de casa para a sala de aula:** Breve estudo do Método Boal de Teatro a partir dos temas socioeducativos da telenovela brasileira. Entrelaçando, p. 1 - 16, 01 set. 2011.

_____. **Endereçamento Teatral:** Valores Culturais dos educandos numa experiência com Ensino Fundamental. 2016. 61f. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2016.

SOUZA, Gilmário de; ANJOS, Cláudio dos; Lyra, Yarasarrath. **Montagens Cênicas em Instituições Públicas de Ensino:** Possibilidades didático-pedagógicas. In: Isabel Maria Sabino de Farias - Patrícia Almeida Moura - Tânia Maria Hetkowski. (Org.). Práticas Inovadoras na Educação Básica: percursos de entrelaces e interfaces na escola pública. 1ed.Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 163-176.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

VIDAL-NAQUET, Pierre. Os assassinos da memória. Campinas, SP: Papyrus, 1988.



Ser e construir-se professor:

Reflexões e experiências sobre o PIBID-Teatro
na perspectiva da Narrativa, da Autopoiese e
da Memória-Profissão



**SER E CONSTRUIR-SE PROFESSOR:
Reflexões e experiências sobre o PIBID-Teatro, na perspectiva da Narrativa, da
Autopoiese e da Memória-profissão**

Sobre a docência...

Ser professor é exercer a atividade de uma profissão complexa e, naturalmente, a [trans]formação de professores não poderia ser reduzida a uma racionalidade técnica, um acúmulo de conhecimento, de métodos e de práxis pedagógicas a serem reproduzidas nos distintos espaços de aprendizagem. Abordar o tema [trans]formação de professores sugere a compreensão de que a aprendizagem docente ocorre no exercício do ofício e na aquisição de experiências, e, por isso só, é um desafio. De um modo geral, noto que os estudos mais recentes sobre o tema são oriundos de pesquisas do campo da educação e notadamente publicados, em número significativo, pelas colegas pedagogas que refletem sobre o assunto numa perspectiva da educação infantil ou no recorte das séries iniciais do ensino fundamental.

Em tais estudos, é perceptível a ênfase dada ao trajeto pessoal do sujeito professor, especialmente aqueles que se debruçam nos atravessamentos da “(auto)biografia” (Finger; Nóvoa, 1988), das “narrativas de vida” (Souza E., 2004), das “histórias de vida” (Josso, 2007) e da “escrevivência” (Evaristo, 2005). Todo esse arcabouço e essa abordagem metodológica de investigação têm se tornado força motriz para discussões contemporâneas sobre o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, possibilitando o surgimento de novos estudos em educação ou olhares afetivos e identitários sobre os aspectos da prática docente na esfera da [trans]formação inicial e continuada.

A narrativa de vida é um conceito que se refere às histórias e experiências pessoais de um indivíduo que moldaram sua identidade e perspectiva de mundo. Essa narrativa pode ser marcada por diversos fatores, incluindo experiências profissionais que influenciaram a maneira como o indivíduo se vê e se posiciona na sociedade. Penso que as narrativas podem acrescentar olhares importantes sobre a produção e a aquisição de conhecimentos no que se refere à [trans]formação do professor de Teatro. Antes é preciso entender que em Pedagogia Teatral despontam dois itinerários, quando estudamos narrativas: a investigação de narrativas e a narrativa

como investigação (Cabral, 2018). Beatriz Cabral em “O lugar da Memória na Pedagogia do Teatro” menciona que o primeiro, a investigação de narrativas, objetiva suscitar temas de cunho pessoal – memórias individuais – para, posteriormente, aprofundá-los; no segundo, a narrativa como investigação, nota-se a história dos indivíduos como cerne da investigação, e tais narrativas estão carregadas de aspectos significativos para o próprio fazer teatral (Cabral, 2018, p. 44, 45).

É legítimo pensar que o entendimento do trajeto docente, a partir das narrativas de vida, inauguram movimentos de pesquisa de um “tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (Nóvoa, 1995, p.19). É o nosso cotidiano que estabelece o tom da experiência e, conseqüentemente, sedimenta a construção dos nossos saberes. E nesse contexto, conceber a [trans]formação de professores, como tenho feito neste ensaio, e ao longo desta tese, enquanto “processo contínuo, sistemático e organizado” (García, 1999), requer estar em consonância com a ideia de que “a docência é uma construção, pois a condição para tornar-se professor é fruto de um processo de aprendizado, não apenas de uma habilitação legal” (Figueiredo, 2014, p. 128).

Em sua tese, o professor Ricardo Figueiredo caminha um pouco mais adiante, ao relatar a construção de sua aprendizagem a partir de seu próprio trajeto, e considerar tal construção como um processo “incessante de descobertas, (des)caminhos, trocas e investigação” (Figueiredo, 2014, p. 202). Sua tese contribuiu para o pensamento inicial sobre a aprendizagem docente, abordado de um modo geral nesta pesquisa. Tal pensamento compreende a aprendizagem docente como aquela oriunda dos saberes produzidos na tessitura do cotidiano da profissionalidade e na prática das funções de ser professor, ambos organizados mediante o exercício do seu próprio trabalho (Figueiredo, 2014). O professor Ricardo Figueiredo menciona ao longo de seu texto uma entrevista que realizou com os cursistas de licenciatura em teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, nos anos de 2011/2012. Segundo os dados obtidos em sua pesquisa, a maioria dos entrevistados não tiveram aulas de Teatro na educação básica, mas aulas de Arte ou Educação Artística. Na cidade de Belo Horizonte - MG - hegemonicamente este lugar pertencia às Artes Visuais e à Música, devido a outras leis implementadas anteriormente em nosso país.

Em Salvador, esse contexto não é diferente. Nós que estamos desenvolvendo práticas teatrais no ensino fundamental e médio, sejam elas na rede municipal ou na rede estadual e, provavelmente, na rede privada, dificilmente tivemos um professor de Teatro na educação básica. Neste momento, somos quase que pioneiros na construção e na sedimentação desse direcionamento de práticas teatrais no contexto da sala de aula; trata-se de uma oportunidade de construção do currículo nas escolas públicas soteropolitanas e na compreensão da experiência artístico-pedagógica nesses espaços.

Sob essa perspectiva, considerações sobre o desenvolvimento profissional do professor de teatro se revelam complexas. Primeiro por estarmos falando de um país que administra a educação ainda com resquícios de uma concepção fabril de gestão e de produção de conhecimento: licenciando estuda, faz estágio, conclui o curso, torna-se professor e está pronto para o mercado. Segundo por ser o Teatro um componente curricular recentemente inserido com obrigatoriedade no ensino público. Depois, por estarmos falando de sujeitos egressos das licenciaturas em Teatro inseridos no mercado de trabalho, à medida que a própria noção de identidade docente, a experiência e o trajeto desta profissão - professor de Teatro - está sendo construída, especialmente nas escolas públicas.

Sobre identidade docente Carlos Marcelo (2009) vai nos dizer que ela é como

uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (Marcelo, 2009, p. 112).

Esse contexto nos leva à crença de que não é à toa o crescimento das pesquisas relacionadas às histórias de vida, ou das narrativas de si, pois penso que tais complexidades não se diferem nos distintos cursos de licenciatura e, por isso, a narrativa, enquanto método investigativo, é relevante do ponto de vista da produção de conhecimento acadêmico e científico. Não obstante é notável, especialmente nas publicações sobre [trans]formação de professores, que esta maneira de falar da nossa profissionalidade tem ganhado importantes contornos, possivelmente pelo seu caráter

subjetivo. É possível observar como as histórias de vida, no contexto da profissionalidade, permitem a compreensão de quem somos numa perspectiva mais humana e menos endurecida. É este um dos aspectos que me instiga inicialmente a escrever este ensaio buscando o entendimento do processo de produção de experiências e, conseqüentemente, de [trans]formação de professores de Teatro.

Para tanto, parti do seguinte questionamento: Como falar de [trans]formação de professores de Teatro, desde que esse componente curricular se tornou obrigatório nas escolas públicas, se não tivemos tempo suficiente para falar sobre o que nos acontece, escutar uns aos outros e aprender com lentidão (Larrosa, 2002) o exercício de nossa profissionalidade?

Nos ensaios “Tessituras do trajeto sob a sombra” e “Na Sombra da Algarobeira” escrevi sobre [trans]formação e auto[transformação] de professores, e, embora no primeiro eu tenha compartilhado vozes dos egressos, senti a necessidade de uma narrativa mais aprofundada, na tentativa de responder, numa perspectiva ‘larrosiana’, à questão anteriormente mencionada. A reflexão neste ensaio é outra, sinto a necessidade de aprofundar o entendimento da construção e da contribuição desta política de [trans]formação em trajetórias de professores de Teatro, o PIBID. Porém, sinto que para não ser endógeno é necessário aprimorar o exercício da docência refletida (Santos, 2008) a partir de outras experiências.

Certo de que não daria conta de fazer a análise de tantos trajetos, estou pensando na grandiosidade que é a rede pública e a educação básica em Salvador, busquei examinar inicialmente os planos de aula de bolsistas do PIBID-Teatro da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2009 e 2015, compartilhados no blog do PIBID-Teatro UFBA, uma vez que, como justificado no ensaio “Tessituras do trajeto sob a sombra”, foram estudantes egressos desse período que responderam meu questionário investigativo. Posteriormente, descobri dos artigos e relatos de experiência e sobre eles aprofundei o olhar. Tais artigos foram publicados por Ana Caroline Santos e Francinne Oliveira Costa, entre outros co-autores, licencianda e professora supervisora, respectivamente. Ambas concederam, ao longo desta pesquisa, uma entrevista nos moldes da entrevista narrativa (Shütze, 1992), por meio da qual buscou-se entender como cada uma delas manifesta o sentimento e a

experiência sobre sua estadia no PIBID-Teatro UFBA, bem como entendem a construção de saberes constitutivos daquilo que chamo ao longo deste ensaio de memória-profissão.

À medida que essa escrita foi ganhando robusteza, senti a necessidade de compartilhar reflexões sobre alguns elementos epistêmicos que, talvez, não estão reunidos na mesma área de conhecimento, mas são subsídios constitutivos desse trajeto, parte importante dessa argumentação. Portanto, até o tópico das experiências narradas, temos muitos olhares e um longo e importante percurso neste ensaio.

Olhares iniciais sobre a memória-profissão e a experiência

Todos nós professores possuímos a cultura docente ou a expertise humana de constituir distintos tipos de aprendizagem e, conseqüentemente, armazená-las. Contudo, nossa aprendizagem não é processada ou armazenada pela mesma área ou estrutura neural. Essa afirmação está assegurada pelo olhar da neurociência e, sob essa perspectiva, Izquierdo (2013) fala de dois grandes lugares ou grupos de memória: o primeiro deles são as memórias declarativas ou explícitas – aquelas relacionadas a episódios, fatos e acontecimentos – e o outro grupo são as memórias de procedimentos/hábitos ou implícitas – aquelas pertinentes às aprendizagens e à habilidade. Fisiologicamente, a memória também está organizada em duas formas de armazenamento: temporário - memória de curto prazo, e prolongado - memória de longo prazo. No entanto, para Izquierdo (2013) toda configuração de aprendizado se constrói no grupo das memórias de procedimento ou hábitos. Estas, por sua vez, pertencem à categoria das memórias de longo prazo, as quais interessam a essa construção argumentativa.

Sobre as memórias de longo prazo, Renata Rosat (2006) explica que elas são constituídas na plasticidade neural, característica maleável do sistema nervoso que abrange a capacidade de distender variações da função sináptica, tendo “o objetivo de prolongar ou facilitar a transmissão de um estímulo através da geração de traços de memória que consistem em novas conexões neurais[...]” (Rosat, 2006, p. 219).

Tais fenômenos ou mecanismos ligados a sinapses, do ponto de vista fisiológico, constituem um importante dispositivo para a fixação da memória de longo prazo.

Alguns estudos no campo da Psicologia com um enfoque histórico-cultural apontam que a neurociência organiza esses modelos para explicar a memória, no entanto, ao subordinarem a sua existência unicamente ao desenvolvimento fisiológico, ou a partir de uma anatomia neural, tais estudos se tornam reducionistas (Luria, 1999; Apud Sander; Zanella, 2008, p. 64). As pesquisas com enfoque histórico-cultural abrem a prerrogativa para a investigação das consequências que a memória e sua envergadura podem ter sobre a personalidade de um indivíduo, sobre as afinidades que estabelecemos com determinadas situações, ou relações com outras pessoas e, assim, sobre a nossa (re)construção subjetiva ou social. Esta (re)construção “é um processo ativo de experiências” que, entre tantas questões, influencia “as informações de ordem ideológica, as configurações de valores” (Sander; Zanella, 2008, p. 64).

Dessa forma, em muitos elementos da experiência [trans]formativa do ato docente, ainda que discretamente, encontro a presença da memória de longo prazo como propulsora de nossa profissionalidade – ou ainda, na constituição da nossa profissionalidade, encontro, naturalmente, alguns resquícios de alguma experiência prazerosa de aprendizado, pessoal ou coletiva, que aperfeiçoará posteriormente a construção de uma memória-profissão. Nomeei o termo memória-profissão devido à necessidade de apropriação dos recentes estudos publicizados por Ivan Izquierdo (2013) sobre as definições e as características gerais dos tipos basilares de memória conforme sua função, duração e conteúdo.

Ao longo de suas contribuições, Izquierdo não menciona o termo memória-profissão, entretanto sua pesquisa apresenta com detalhes os principais processos fisiológicos responsáveis pela constituição da memória, bem como sua modulação por sistemas cerebrais e periféricos que resultam em distintos fenômenos neurológicos. Ainda assim, senti a necessidade de construir uma nomenclatura, como práxis reflexiva, para representar melhor as ideias de Izquierdo e de outros autores sobre a memória, que estão sendo, por ora, aqui divididas.

Compreendo por memória-profissão as experiências do trajeto de vida que têm um papel importante na construção do aprendizado profissional e são, naturalmente, evocadas do passado para o presente – como que num movimento espontâneo, contínuo. Ainda que não sejam acessadas constantemente, são evocadas pelas sinapses neurais, a partir de um gatilho, estímulo ou algum veículo de memória – cheiro, som ou imagem.

Naturalmente, em uma experiência de ensino de Teatro acessamos alguns veículos de memória na realização dos jogos teatrais, na contação de histórias, nos jogos dramáticos, nas montagens didáticas construídas coletivamente com os estudantes. E aprendemos muito nesse processo ou na justaposição das experiências, que são mantidas pela capacidade de retenção de aprendizado e de organização - a experiência da memória-profissão não nega os aspectos fisiológicos, nem o contrário. Nesse sentido, é a memória-profissão que potencializa nossa experiência docente, nossa condição adulta de “associação/combinção” (Vigotski, 2009). Toda essa engendrada concepção suscita outras questões cruciais: em que medida os fatos, as habilidades e os conhecimentos que compõem a memória-profissão podem servir ao processo criativo em Teatro, na sala de aula? Como as experiências de vida, na perspectiva da memória individual ou coletiva de um programa de iniciação à docência, podem vir a constituir o aprendizado de uma profissão?

E nesse sentido, uma vez que a Memória é um campo de estudo complexo e interdisciplinar, precisarei me debruçar em outras perspectivas, para além da neurocientífica, a fim de compreender melhor a constituição da memória-profissão. Opto pela percepção do professor Jô Gondar (2016), cuja concepção está atrelada à Memória Social e inspirada nos estudos de Maurice Halbwachs e Walter Benjamin. No entendimento de Gondar, a memória é um campo de estudo e pesquisa que abriga diversas interpretações, originárias de diversas visões e discursos, frequentemente em conflito. Ela também é entendida como um instrumento de poder, destinado a preservar os valores de uma comunidade (Achilles; Gondar, 2016, p.175). As autoras nos esclarecem que, devido à complexidade do curso e da própria dinâmica da

memória, ele construiu algumas proposições que ancora melhor nosso entendimento, dentre as quais uma nos servirá neste exercício reflexivo:

1ª Proposição - O campo da memória social é transdisciplinar. Essa proposição trata da relação da memória social com os campos do saber. A proposta transdisciplinar tem como objetivo a valorização de pesquisas capazes de atravessar diferentes domínios e níveis do saber, para construir ideias que possam dar origem a novas formas, práticas e discursos para a pesquisa;

Por apresentar esse caráter transdisciplinar, a memória social nos aproxima de muitos outros conceitos, e uma das ideias nesse campo da memória social está no pensamento de Walter Benjamin sobre a experiência. Para Benjamin, a experiência tem dois sentidos: “Erfahrung (experiência em seu sentido pleno) e Erlebnis (vivência)” (Achilles; Gondar, 2016, p. 184). No segundo sentido de experiência, Erlebnis, a vivência se liga diretamente às reflexões que ao longo de sua vida ele teceu sobre a narrativa, especialmente a partir do processo de industrialização. Tais reflexões se articulam à própria ideia de memória e vida (Achilles; Gondar, 2016). Penso que nessa perspectiva, a experiência abordada por Benjamin é fruto de uma dimensão subjetiva e interpretativa, e é aqui, na ideia benjaminiana de experiência, que encontramos a essência da memória-profissão no contexto da [trans]formação de professores. Em outras palavras, são as vivências que moldam nossa compreensão de mundo e, por consequência, influenciam nossas práticas.

Outro autor que nos escreve sobre experiência, numa abordagem que se assemelha a de Benjamin, embora cada um construa uma abordagem única, com ênfases específicas dentro do amplo campo da experiência, é Larrosa (2022). Ele compreende a experiência não apenas como um conjunto de eventos passados, mas como um processo contínuo de interação entre o sujeito e o mundo, em que as vivências ganham significado por meio da própria experiência, vivida e sentida por cada um. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

No âmbito da [trans]formação de professores, a memória-profissão emerge como a confluência dessas experiências individuais, envolvendo não apenas o acúmulo de técnicas pedagógicas, mas também as histórias compartilhadas, os

desafios superados e as transformações pessoais ao longo da comprida jornada [trans]formativa. Larrosa nos escreveu que “a experiência [...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...] demorar-se nos detalhes [...]” (Larrosa, 2002, p. 24). E essa compreensão de experiência, somada ao pensamento de Benjamin, amplia a noção de memória-profissão, conferindo-lhe um caráter mais profundo e reflexivo.

Sobre a narrativa e autopoiese

Vimos até aqui as possíveis relações entre a experiência e a memória-profissão na constituição desse entendimento sobre a nossa profissionalidade. A intenção foi mensurar como elementos da experiência constituem nossa memória e acervo profissional, à medida que nos [trans]formamos em professores. Para isso seguir nessa verticalização do pensamento, precisarei evocar mais uma vez as contribuições de Benjamin (2012), dessa vez atrelado a tese de Maturana e Varela (1997) e, posteriormente, estabelecer intersecções entre a narrativa e a autopoiese. A autopoiese ou *autopoiesis*, por sinal, é uma teoria que não se estuda em Teatro, consolida-se na Biologia, e, embora seja também usada na área de humanas, especificamente em Direito e em Antropologia, tem aparecido em alguns trabalhos na esfera da educação. Sua origem está na palavra grega “*auto*” que traduzido seria “próprio” e “*poiesis*” que significa “produção/criação”.

Até aqui tenho escrito sobre a narrativa de vida como aporte à aprendizagem docente. Nesse sentido, a narrativa de vida é também uma forma pela qual professores podem compartilhar suas histórias, experiências e conhecimentos com seus alunos ou com outros sujeitos e, assim, construir significados em sala de aula. Partindo da perspectiva da autopoiese e da memória-profissão, é possível compreender melhor como a narrativa docente se relaciona com a identidade profissional do professor e com a construção do conhecimento em sala de aula.

Paralelo à ideia de história de vida, para Benjamin (2012), somos marcados não apenas pelo entendimento de tempo, costumes e tradições, mas pela nossa própria existência, e pela narrativa, que também se apresenta como fenômeno (Benjamin, 2012). Em Walter Benjamin, nos debruçamos na ideia de que a narrativa se mostra aos poucos, como uma experiência exposta por outros sujeitos, ou como “uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso” (Benjamin, 2012, p. 224).

Em outro trecho, Benjamin compartilha que “o narrador conta o que ele extrai da experiência [a sua ou aquela contada por outros]. E, de volta ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história” (Benjamin, 2012, p. 21). O trecho citado faz uma alusão às narrativas como importante dispositivo de ressonância entre a experiência de um tempo vivido por outros sujeitos, e uma nova experiência que foi fundada como consequência do conhecimento de tais trajetórias, semelhantes ou distintos. Entendo também as contribuições anteriores de Benjamin como um convite à análise da nossa capacidade de compartilhar experiências, a partir da abordagem narrativa. Somos seres inacabados e a narrativa é um exercício que nos permite falar de nós mesmos. Por isso, me interessam as histórias de vida, tanto quanto os conceitos e as teorias sobre a constituição de tais histórias.

Sobre tais constituições, Maturana e Varela (2001, p.7) declaram que “a vida é um processo de conhecimento”. Nessa perspectiva, a construção de saberes é fruto de socializações, sendo mais específico: aprende-se vivendo e vive-se aprendendo. No âmbito escolar, especialmente, tanto na condição de professor, quanto na condição de estudante, vamos nos construindo por meio dos aportes coletivos e das partilhas com o grupo. Assim, é nesse contexto que encontro amparo para o conceito de “seres autopoieticos”, dos próprios Maturana e Varela. Foi em 1974 que, pela primeira vez, Francisco Varela e Humberto Maturana trouxeram ao universo acadêmico a teoria da autopoiese. Esta ilustra o entendimento dos seres vivos como sistema de organização circular, e centraliza a ideia de que a cognição, no sentido do conhecimento, é muito mais profunda e mais complexa do que a simples concepção do pensar, pois no ato cognitivo englobamos questões como a emotividade, a capacidade de percepção e a ação (Pogozelski, 2010, p. 14).

Originalmente, *poiesis* era um vocábulo muito utilizado por filósofos e pensadores no campo da Arte para se referir a qualquer tipo de processo criativo. É somente a partir dos anos de 1970 que os chilenos Maturana e Varela adicionaram o vocábulo *auto* e originaram o vocábulo autopoiese para designar a capacidade que todo ser vivo tem de funcionar baseado em sua própria estrutura de existência. Seria uma espécie de olhar inicial sobre a autopoiese: autoprodução, autodefinição, autoconstrução ou uma frequente renovação oriunda do nosso próprio sistema.

A célula gera uma membrana que a separa do entorno exterior. Esta membrana é semipermeável, quer dizer, permite que ingresse, o que precisa do entorno, quando o necessita. Somente é necessário que estes recursos estejam disponíveis no exterior, mas sem forçar seu ingresso ao ser, sem violar sua segurança e bem-estar. Desta maneira o organismo pode criar-se a si mesmo, se autorrealizar. (trecho do documentário Educação Proibida de 2012)

O trecho em questão faz uma alusão biológica das ideias de Maturana e Varela (2001), quando estes afirmam que a autopoiese é o "centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos"[...] "é a organização molecular de todos os seres vivos, que se caracteriza por ser uma rede de produções de componentes[...]" (Maturana; Varela, 2001, p. 141). Para além disso, o trecho do documentário acima citado, apesar da perspectiva biológica, nos traz uma abrangência sobre ser um ser vivo – não no propósito de somente nascer, crescer, reproduzir e morrer – mas um ser vivo procedente de sistemas que permanecem continuamente em atividade, estabelecendo relações com o meio em que está inserido, criando-se e autorrealizando-se.

Para ser mais preciso, segundo Maturana e Varela (2001), a autopoiese é um conceito que se refere à capacidade dos seres vivos de se manterem como sistemas autônomos, ou seja, que se organizam e se reproduzem a partir de suas próprias interações. Nesse sentido, a autopoiese implica uma capacidade orgânica de autorregulação que envolve, entre outros aspectos, a memória; afinal de contas, é a memória que nos permite, enquanto seres vivos, a manutenção de uma história própria, que nos diferencia de outros sistemas. De acordo com Maturana e Varela (2006), a memória é um processo o qual capacita um sistema a manter um registro de suas próprias interações, o que nos permite continuar existindo como sistema

autônomo. Maturana nos esclarece ainda que a autopoiese “é uma explicação do que é viver e, ao mesmo tempo, uma explicação dos fenômenos do vir-a-ser dos seres vivos na sua existência”. (Maturana, 2006, p.13).

Essa afirmação de Maturana remete aos processos de construção do nosso aprendizado e à própria ideia de memória-profissão, pois, de acordo com a teoria da autopoiese, os sistemas vivos são capazes de se autoproduzir e se auto-organizar, mantendo sua identidade e estrutura ao longo do tempo (Maturana; Varela, 2001). Isso significa que o professor, como um sistema vivo, é capaz de se autorregular e se manter em constante mudança e adaptação, criando narrativas e significados em sua prática pedagógica. Isso significa dizer também que “só podemos conhecer o conhecimento humano a partir dele mesmo” (Maturana; Varela, 1997, p.18), ou ainda que “o conhecimento é uma apreciação de um observador sobre a conduta do outro” (Maturana, 2001, p. 123).

Tais considerações materializam a ideia de que a vida e o aprendizado não andam separados, e de que percepções e experiências constroem a narrativa, firmando-a como importante dispositivo de ressonância entre a experiência de um tempo vivido e uma nova experiência que foi ou poderá ser fundada como consequência do acúmulo de conhecimentos de outras experiências. Isso tudo é aprendizagem e, conseqüentemente, neste contexto, é memória-profissão.

Para nos ajudar nos desdobramentos desse pensamento, gostaria de recorrer a mais um argumento, por meio de um trecho do poema “Biografia do Orvalho”, de Manoel de Barros, que diz:

[...] A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros [...] (Barros, 2010)

No trecho em questão, Manoel de Barros nos sugere que a incompletude do ser humano o faz viver em busca de constantes aprendizagens. Para o sujeito poético, a rotina não é suficiente, dadas as suas inquietudes, em busca de novas perspectivas, impulsos e, talvez, inspiração. Faço uma alusão do sujeito poético de Manoel de Barros com o sujeito professor, especialmente no sentido da nossa necessidade de [trans]formação continuada. A autopoiese, oriunda dessa perspectiva, refere-se à ideia de um processo contínuo de autorrenovação e autorregulação no desenvolvimento profissional docente. Inspirada na teoria sistêmica, a autopoiese nos convida a entender que, enquanto professores, somos também sistemas vivos e dinâmicos, capazes de nos adaptar e evoluir constantemente, em resposta às mudanças educacionais e às demandas da sociedade. Nesse contexto, a [trans]formação de professores, centrada na autopoiese, enfatiza a importância da reflexão constante sobre a prática, do aprendizado contínuo e da capacidade de [trans]formação pessoal e profissional. Por isso as reflexões nesta tese são pautadas na minha prática e na prática de outros sujeitos.

Tenho notado, a partir da minha prática, e das observações que tenho feito do exercício de profissionalidade de outros colegas, que na condição de professor de Teatro vou sendo [trans]formado, à medida que observo outras experiências de cunho cênico-pedagógico. Aprendo sobre os processos criativos que afloram em uma montagem didática, vou ganhando inteireza, ao passo em que construo de maneira colaborativa com os estudantes, nos movimentos que executo em sala de aula, e nas mediações de jogos de improvisação que me permito jogar. Aprendo à medida que partilho saberes culturais, artísticos, políticos e teatrais.

Tudo isso tem relação com a memória-profissão, e esta existe para a construção e o acúmulo de saberes adquiridos ao longo da vida. A memória-profissão se refere às experiências, valores, conhecimentos e emoções que nós professores acumulamos ao longo de nossa carreira, e que influenciam nossa forma de ensinar e de nos relacionar com os alunos. A narrativa docente, nesse sentido, é uma forma de resgatar e transmitir essa memória-profissão, ajudando os professores a construírem sua identidade profissional e a criarem um ambiente de aprendizagem significativa. A memória-profissão é como um dispositivo que nos totaliza, e à medida que evocamos

as distintas aprendizagens experienciadas nos nossos trajetos artísticos e pedagógicos, corporificamos saberes. Em uma perspectiva autopoietica, o que está registrado sobre nossa pele, o que está contido sob as marcas do nosso rosto, aquilo que está sobre nosso corpo, ou que já ocorreu, é passível de narração e, por conseguinte, objeto de construção da nossa memória-profissão. Trata-se de um processo cíclico, não por acaso.

Percursos da pesquisa: conhecendo os casos que não são do acaso

A palavra **acaso** deriva do latim *a casu*, e **significa** "sem causa". (Léxico, 2021). Não é o acaso que me faz olhar para o PIBID-Teatro UFBA para entender melhor a constituição da aprendizagem docente e, por consequência, das memórias-profissão. Esta escolha está pautada em alguns pressupostos que já estão fortalecidos por pesquisas já publicizadas; um deles é o reconhecimento do programa como importante equipamento de formação de licenciandos ou de professores que já estão inseridos no território das escolas públicas.

O relatório da professora e pesquisadora Bernardete Gatti (2014), "Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)", atesta que o programa tem criado condições necessárias para um processo de formação que tem garantido o desenvolvimento do profissional do magistério "de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos" (Gatti, et al, 2014, p. 107). Gatti depõe que ao longo desses anos, o PIBID tem acolhido os ensinamentos de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, escrevendo, assim, um novo capítulo da história da educação brasileira (Gatti, et al, 2014, pp. 06).

Nada disso está escrito ou registrado por acaso, mas é fruto de encontros reflexivos, relatórios e experiências compartilhadas. No entanto, o acaso me levou ao blog do PIBID-Teatro Bahia¹³. Em uma das conversas de orientação com o professor Luiz Cláudio Cajaíba, ouvi dele que este blog poderia ser uma fonte documental

¹³ Disponível em: pibidteatroba.blogspot.com

notável para minha pesquisa, afinal reuniria ali práticas coletivas e individuais, e ações desenvolvidas por professores e licenciandos do PIBID-Teatro, compartilhadas em sítios eletrônicos, numa espécie de diário de bordo coletivo. O blog PIBID-Teatro contém desde fichamentos de importantes textos que ampliam nosso conhecimento sobre o teatro-educação, a relatos de experiências em sala de aula, planos de ações, fotos, registros de participação em encontros e seminários sobre a [trans]formação de professores e artigos apresentados em importantes eventos acadêmicos da Pedagogia Teatral, conforme mostram os prints a seguir



Visitando o material, notei que este era um oportuno registro da existência deste programa, pois mapeia, com uma riqueza de detalhes, as experiências práticas de muitos professores e licenciandos em Teatro, entre os anos de 2010 e 2015. Trata-se, portanto, de um memorial de atividades teatrais, desenvolvidas nas escolas públicas de Salvador, por profissionais envolvidos nos objetivos do PIBID-Teatro UFBA.

À medida que fui conhecendo o blog - lendo seus arquivos, vendo os registros fotográficos das práticas, reconhecendo as pessoas, algumas delas colegas de turma - notei a presença de muitas histórias, depoimentos em forma de comentários, muitas vidas, muitas narrativas. Dessa conexão com aquelas práticas, surge a necessidade de potencializar tais experiências. Talvez, assim como eu, inicialmente, outros professores não conheçam o blog ou não saibam das vivências ali registradas, aprendizagens de um longo percurso [trans]formativo de licenciandos, professores coordenadores e professores supervisores. São registros que reverberam [trans]formações.

Comecei a anotar olhares sobre os planos de aula, pensar em visitas às escolas e traçar os primeiros passos para a construção de uma abordagem em que coubesse uma análise nos moldes, anteriormente compartilhados, sobre narrativa, no prisma da memória-profissão e, então, estabeleci contato com alguns sujeitos partícipes do projeto PIBID-Teatro UFBA, na cidade de Salvador. A priori, seguindo uma lógica devaneada de quem não sabia como começar, contatei colegas de turma que participaram do subprojeto, coordenado pelo professor Cajaíba, entre os anos de 2010 e 2012. Eles me forneceram outros contatos de estudantes egressos de outros subprojetos, e, assim, pude construir uma lista para prováveis entrevistas: um total de 25 pessoas. Destas, apenas 15 responderam ao meu contato inicial e se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Todos os entrevistados foram estudantes de licenciatura da Escola de Teatro da UFBA, pesquisadores e bolsistas do PIBID-Teatro; alguns, hoje, são professores da rede pública de ensino em Salvador e região metropolitana.

Realizei o primeiro contato por meio de um questionário virtual no *Google Forms*, encaminhado aos entrevistados pelo *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones). A partir da análise desse questionário, obtive um olhar mais panorâmico e quantitativo sobre a docência em Teatro na rede pública de Salvador. Contudo, não contente apenas com dados quantitativo, retomei as leituras sobre as narrativas (auto)biográficas, em paralelo às leituras do blog PIBID-Teatro UFBA. Encontrei uma prazerosa sombra na abordagem metodológica da Narrativa de Si, especialmente na fundamentação das ideias do “tríplice aspecto” (Dolwitsch; Antunes, 2018).

O primeiro aspecto, no olhar de Dolwitsch e Antunes, ampara a narrativa como fenômeno; o segundo está ligado à compreensão da narrativa como metodologia de investigação; o último nota a narrativa como um processo de ressignificação do vivido (Dolwitsch; Antunes, 2018). Destes, o vértice que ganhou mais notoriedade nesta pesquisa e, por conseguinte, na maneira como organizei este ensaio, foi justamente o processo de ressignificação do vivido. Para Dolwitsch e Antunes (2018), o sujeito que narra trajetória de vidas, no processo que o permite construir sua narrativa, na interação entre participante e pesquisador, tem a probabilidade de “revelar o sentido da sua vida” [...] “refletir sobre seu próprio percurso, analisar sua história e buscar a compreensão de si mesmo, mergulhando em um processo de (auto)conhecimento” (Dolwitsch; Antunes, 2018, p. 1000).

Entre as leituras e as novas perspectivas que se acendiam sobre a Narrativa de Si, encontrei alguns relatos de experiência em formato de artigo compartilhado no blog PIBID-Teatro UFBA. Resolvi, a partir dessa leitura inicial, fazer contato com duas autoras: Ana Caroline de Jesus Santos, licencianda bolsista do PIBID-Teatro, no ano de 2013. Inicialmente, ela integrava o subprojeto interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Artes Visuais e, posteriormente, fez parte do subprojeto PIBID-Teatro, sendo autora de “Cultura afro-brasileira no ensino de Teatro no PIBID: relato de experiência”; e Francinne Oliveira Costa, professora da rede estadual e supervisora do PIBID-Teatro, no ano de 2015. Ela é uma das autoras do artigo “Ensinar e Aprender: o PIBID Teatro no Colegio Estadual Prof. Elisabeth Chaves Veloso”.

Ambas erigiram experiências com o ensino de Teatro que partiram da necessidade de construção de saberes teatrais paralelos aos estudos dos aspectos ancestrais e culturais, que estavam atrelados, de alguma maneira, à memória e aos valores culturais dos educandos e das comunidades em que estão localizadas as instituições escolares que foram o *lócus* de suas experiências cênico-pedagógicas. Não por acaso, nenhuma delas tinha respondido ao questionário que mencionei anteriormente, logo, fiz o primeiro contato por e-mail.

Inicialmente a ideia era uma conversa informal, uma visita aos lugares onde ocorreram as duas experiências para mapeá-los, documentar tais visitas e, posteriormente, construir encontros presenciais, a fim de compreender em que

medida tais relatos alimentariam minha investigação. Entretanto, todo o planejamento inicial foi alterado por causa da inédita pandemia de Sars Cov 19 – popularmente conhecida como Covid 19. Não pudemos nos encontrar pessoalmente para a realização da entrevista e, por isso, precisei ajustar o planejamento e realizar as entrevistas em encontros virtuais, por meio de chamadas telefônicas – escolha das entrevistadas.

Diferente da entrevista estruturada e semiestruturada que possuem, respectivamente, perguntas estabelecidas e roteiros flexíveis, optei pela entrevista narrativa, um instrumento de pesquisa que tem como característica principal a exploração de relatos produzidos pelo entrevistado sem a interferência direta do entrevistador (Shütze, 1992). Reconheço que este instrumento de pesquisa se relaciona muito bem com os objetivos desta investigação, e tem solo fértil no campo da pedagogia teatral, especialmente pela crescente consciência do papel que o narrar ou “o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (Jovchelovitch; Bauer, 2012, p. 90).

O tempo vivido no PIBID-Teatro: narrando experiências autopoieticas [reconstruindo a memória-profissão de professoras de Teatro] ou [compreendendo a construção da profissionalidade docente]

Para que iniciemos essa imersão no universo da narrativa, esclareço que as experiências serão descritas e organizadas em duas dimensões temporais subjetivas, as quais chamarei de primeiro e segundo tempo. Dessa forma, o primeiro tempo insere-se na perspectiva da análise reflexiva de uma experiência de iniciação em docência, vivenciada por uma estudante de licenciatura em Teatro da UFBA; e o segundo tempo se situa na perspectiva do desenvolvimento profissional, vivido por uma professora do quadro efetivo da rede estadual de ensino. Ambas foram bolsistas do PIBID-Teatro. É importante salientar, ainda, que não existe, nessas duas dimensões, nenhuma interação entre os tempos vividos, nem entre as mulheres entrevistadas. Tais vivências e, como efeito, tais narrativas, são de dois tempos peculiares, de duas escolas periféricas, e distintas experiências pessoais. Ambas

foram publicadas em dois artigos diferentes e narradas, posteriormente, em entrevista para mim. Quero evocar as experiências desse tempo vivido por Ana Caroline Santos e Francinne Costa.

Primeiro tempo vivido: nós estamos em 2013

Naquele ano o PIBID-Teatro UFBA possuía 25 bolsistas de iniciação à docência, 5 bolsas para professor supervisor e 2 bolsas de coordenação de área (UFBA, 2013). O subprojeto já tinha sofrido algumas alterações e melhorias, com base em avaliações anteriores, realizadas entres os anos de 2010 e 2012. Resumidamente, a CAPES apresentou uma nova matriz e o novo regimento do programa – conforme Portaria 96, de 18 de junho de 2013 –, o PIBID passava a ter como princípio, segundo o Art. 4º: “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.”

Coincidentemente, nesse mesmo período, eu completei um ano de posse no quadro efetivo de professores, nas redes públicas de ensino: a municipal de Salvador e a rede estadual, no interior da Bahia. Também foi um ano que nos marcou pelo trágico incêndio da Boate Kiss, em Santa Maria – RS, que resultou na morte de 242 jovens e centenas de feridos; nos marcou também ao ver o Vaticano, por meio de um conclave, eleger o primeiro pontífice latino-americano da história, o Papa Francisco; 2013 foi o ano em que o Congresso Nacional igualou os direitos das trabalhadoras domésticas e babás em todo território nacional, assegurando horas extras e uma jornada de trabalho de 08 horas diárias e 44 horas semanais; ano em que a Guerra da Síria atingiu dados alarmantes, com as denúncias da ONU sobre o uso de armas químicas e a morte de 300 pessoas em um único ataque; 2013 foi o ano em que Ana Caroline Santos chegou, como bolsista no PIBID-Teatro, na Escola Estadual Dom Avelar Brandão Vilela, situada no bairro de Fazenda Grande do Retiro, em Salvador.

Conforme dados do Censo do IBGE, no ano de 2010, o bairro Fazenda Grande do Retiro foi considerado como a quarta maior favela da Bahia, e um dos bairros com o maior número de habitantes morando em favela na cidade de Salvador. A Escola Estadual Dom Avelar Brandão Vilela possibilitou à licencianda em foco uma

de suas primeiras experiências com o ensino de Teatro e, conseqüentemente, o registro de suas primeiras impressões, por intermédio do artigo “Cultura afro-brasileira no ensino de Teatro no PIBID: relato de experiência”.

Em um dos trechos do referido artigo, a autora escreve que foram planejadas

aulas de teatro baseadas na Lei 10.639/03 [...] para estudantes do ensino fundamental II [...] abordando pedagogia triangular de Ana Mae Barbosa, através de atividades lúdico-pedagógicas, refletindo sobre como aulas de teatro contribuem para a identificação e valorização da cultura de origem afro-brasileira na escola pública. (SANTOS, 2014)

Embora assegure que foi em 2013, no PIBID-Teatro, sua primeira experiência cênico-pedagógica, Ana Caroline Santos possuía outras vivências com o Teatro, conforme narrou:

[...] antes de entrar na faculdade, na escola de Teatro e na UFBA eu vinha de um projeto de Teatro do Vila Velha, chamado “Toma lá, dá cá”. Foi quando eu conheci o que era Teatro [...] então eu já entrei no Teatro com uma certa experiência [do fazer teatral], mas eu não tinha dado aulas, só feito e assistido algumas coisas. (Recorte do Fragmento I da entrevista narrativa de Ana Caroline Santos concedida no ano 2020)

Ainda sobre o seu planejamento e objetivo nessa primeira experiência pedagógica-teatral, ela compartilha em seu artigo que buscava investigar nas aulas processos teatrais que, conforme exposto anteriormente, contribuíssem para a identificação e valorização da cultura afro-brasileira, bem como para a “realização de atividades de cunho lúdico-pedagógico e teatral alicerçada na Lei 10.639/03, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte e no conceito de patrimônio imaterial” (Santos, 2014). Para isso, a estudante planejou uma sequência didática para a turma do 6º ano, que ocorreu, especificamente, ao longo de dois bimestres. Desta ação resultaram variados produtos artísticos, como máscaras africanas, contação de histórias e declamação de poesias, os quais integraram o projeto da escola sob o nome de “Negrificar”. O segundo produto, compartilhado na escola no Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro daquele ano, foi oriundo da construção de um texto dramático, baseado nos estudos sobre a Revolta dos Alfaiates, que é

considerada o primeiro levante negro a favor da independência da Bahia contra o domínio de Portugal.

Além disso, essa experiência foi educativa e inspiradora, em uma percepção didática, para a própria Ana Caroline Santos, garantindo o reconhecimento, empoderamento e consolidação de sua identidade negra, conforme registro escrito:

[...] essa experiência me fez ver a importância dessa temática para a sociedade, em especial para a comunidade afrodescendente, que, conhecendo a sua história e toda a contribuição política, social e cultural, reafirma valores como autoestima e identidade, valorizando a própria cultura. Trabalhando com fatos históricos, abordando a cultura afro-brasileira e os reflexos desses eventos na sociedade, pude perceber o quão gratificante é ver a dedicação e identificação dos nossos alunos ao confrontarem-se com um período tão significativo da História do Brasil, principalmente do negro brasileiro. (Santos, 2014)

Por tudo o que foi negado à população negra, e por todas as tentativas de apagamentos culturais e históricos, a consciência da existência de um legado, de uma memória, e da importância de tudo isso no contexto social e político do Brasil é um processo que leva tempo. A escola, nesse sentido, tem fundamental papel para questionar e combater estruturas racistas entranhadas na construção da memória coletiva do nosso povo e na história de uma das cidades mais negras do país, que é Salvador. De repente, soa óbvio isso que escreverei, mas o processo de reconhecimento dos lugares, das histórias e das narrativas, numa dimensão emocional, é um trajeto longo, que passa por diversos desafios e estações, especialmente se estivermos falando de identidade.

O trecho acima citado me faz crer que tal experiência, vivenciada por meio do PIBID-Teatro, é como um *insight* para Ana Caroline Santos, pois acende o olhar sobre sua performance e sua identidade de professora, bem como favorece a sua imersão na docência e na dinâmica do trabalho pedagógico.

O PIBID, ao permitir essas experiências, cumpre o principal objetivo do programa: a inserção do licenciando na cultura escolar. Dessa forma, o PIBID-Teatro, como todos os outros subprojetos relacionados ao PIBID UFBA, tem seus princípios fundamentais e, enquanto política pública, possui suas metas. Do projeto original,

composto por nove metas, separei as seguintes para seguir dialogando sobre esse tempo vivido por Ana Caroline Santos:

1. Organizar uma ação de ensino em “via de mão dupla”, que integre o fazer e o refletir, redimensionando as possibilidades de ensino e da apreciação do teatro; [...]
4. Colaborar para conhecer e sistematizar itens bibliográficos específicos sobre o ensino do teatro, tendo em vista a aplicação nas salas de aula, levando-se em conta o atuar lecionando;
5. Escrever relatórios de pesquisa, relatos de observações e experiências; [...]
9. Colaborar para o desenvolvimento de ações que sedimentem o ensino do teatro e de outras disciplinas, tendo o jogo como aspecto fundamental do processo de aprendizagem. (CAJAÍBA, 2011, p. 02)

Com base nessas metas, o bolsista PIBID, ou pibidiano, como alguns se referem coloquialmente, com a mediação do professor supervisor e do coordenador de área, compunha seu planejamento e suas sequências didáticas atreladas a um projeto político pedagógico da escola ou a um projeto didático. Essa forma de organização do trabalho no PIBID-Teatro prevê, desde o início, encontros semanais ou quinzenais para a organização de um processo educativo em Teatro, seguidos de reflexões sobre a prática e a construção de um produto final, que pode ser uma montagem didática ou uma mostra. Tudo isso exige do licenciando dimensionamento do tempo, objetividade, avaliação processual, análise reflexiva e crítica da prática, planejamento, entre outras tantas necessidades que visam à inserção desse sujeito na dinâmica do eficaz exercício docente.

À medida que ouvia as narrativas de Ana Caroline Santos, fui percebendo que sua experiência inicial no PIBID-Teatro, além de legitimar a escola como espaço real de [trans]formação profissional, fortaleceu percepções que já existiam em seu trajeto de vida, carregadas de subjetividade e historicidade, as quais, nesse sentido, ajudaram a constituir acervos artísticos e teatrais, aquilo que venho chamando de memória-profissão, conforme o recorte a seguir:

[...] os nossos próprios alunos, quando a gente chega na comunidade para dar aula de Teatro, se a gente não trouxer uma linguagem mais próxima deles, esses alunos olham para a nossa cara e dizem assim: ‘poxa você tá me ensinando algo que eu não posso conhecer, cadê o Teatro no meu bairro? Eu não posso chegar perto, eu não vou chegar próximo do Teatro’. Então você tem que dialogar com este aluno, com

a cultura local deste aluno, com a cultura daquele bairro, com as histórias daquelas pessoas. Então eu tive que ir buscar dentro de mim, para dar aula no PIBID, eu tive que buscar, enquanto mulher negra e periférica, e tenho a consciência de que naquela época fui buscar dentro de mim, a minha experiência, a minha história com o Vila Velha, com a Escola Olodum, com o Bando de Teatro Olodum, que tem toda uma pesquisa no que é popular, mais do que isso, do que é ser baiano, do que é ser negro. E foi por isso que eu resolvi pesquisar o Bembé do Mercado, que é o maior candomblé de rua do mundo. Eu fui pesquisar no Bembé elementos culturais pra tentar aproximar o Teatro dessas pessoas na escola, ou essas pessoas da escola do Teatro [...] (Recorte do Fragmento II da entrevista narrativa de Ana Caroline Santos concedida no ano 2020)

Talvez seja de comum entendimento que a ida e a permanência na escola são fundamentais para a [trans]formação do professor. A [trans]formação inicial, composta por diversas etapas, precisa ocorrer na escola, a fim de que haja integração entre o saber construído academicamente, por meio das leituras, seminários, aulas sobre metodologia, entre outras atividades de cunho [trans]formativo e a prática pedagógica. O professor Ricardo Figueiredo defende essa mesma premissa quando escreve que “é na escola, produzida pelos sujeitos em suas múltiplas interações no cotidiano, que de fato temos um aprendizado do que é ser professor” (Figueiredo, 2017, p.52).

Noto que o tempo vivido no PIBID-Teatro, no âmbito escolar, foi basilar para importantes construções sobre profissionalidade, quando analisamos a experiência escrita e narrada por Ana Caroline Santos. Todavia, esse tempo só foi proveitoso por causa das metas anteriormente estabelecidas, pois são elas que elevam a qualidade do PIBID ao agenciar a entrada dos licenciados no ambiente escolar. Dessa forma, esteve o PIBID, ao longo desses últimos anos na licenciatura, rompendo com estruturas arcaicas de relação e de ensino no espaço universitário e no âmbito escolar.

O professor Cajaíba compartilhou, na VI Reunião da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, uma declaração do Ministro da Educação, Fernando Haddad, relacionada ao PIBID, e publicada pela assessoria de imprensa do então Ministro, no dia 15 de julho de 2011. Para Haddad “o PIBID é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente

adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico”. (Cajaíba, 2011, p. 01) Ousaria acrescentar a esta declaração que o PIBID tem favorecido a construção de múltiplas identidades docentes, algo tão necessário em um momento de tamanho esvaziamento dos cursos de licenciatura, pelos mais variados motivos, dentre os quais a desvalorização da carreira de professor é o principal.

Ao falar de identidade, estou me referindo à perspectiva da docência a um dado que não é imutável e que, conforme Pimenta

nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo status de legalidade. (Pimenta, 1997, p. 6)

A respeito da identidade no contexto formativo do professor de Teatro, gosto muito de uma frase utilizada pelo professor Cajaíba: “é como se um novo mundo se descortinasse para eles” (2011, p. 03). Cajaíba está descrevendo sua sensação ao observar e analisar os encontros com os licenciandos e professores supervisores no subprojeto do PIBID-Teatro da UFBA. O processo é exatamente este: derrubar as cortinas, pois, até então, os estudantes de licenciatura eram acostumados em seus estágios, apesar de ser uma realidade histórica e consolidada do ponto de vista da [trans]formação curricular, a pensar generalizadamente suas metodologias, sem o suporte de seus professores regentes. E na prática de uma [trans]formação aligeirada não tinham tempo para pensar, discorrer, construir ou reconstruir, quando necessário, as miudezas de seu planejamento, de acordo com o êxito ou o fracasso de sua própria experiência. Historicamente, o estágio foi perdendo características e a capacidade interativa entre a instituição de ensino superior e a escola recebedora - isso são dados gerais das licenciaturas, conforme Eugênio (2015), e não um fenômeno isolado da Licenciatura em Teatro.

O PIBID-Teatro derruba as cortinas, e a cena que se constrói é ocupada, em primeiro plano, pela organização de ações que garantam um ensino que integre o fazer e a reflexão das práticas teatrais. Essa é uma iniciativa que desempenha um

papel relevante na construção dos princípios de profissionalidade do professor, e para nós de Teatro, que tivemos a inserção obrigatória no currículo recentemente, o PIBID é uma das primeiras políticas públicas de [trans]formação de professores que agrega ao trajeto acadêmico condições de sistematização de práticas teatrais oriundas da própria vivência, ou ainda reflexões que abordam importantes questões sobre o fazer docente. Em outras palavras, ao estar no PIBID, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar a prática docente de forma mais intensa e direta.

O que fazer, então, com a [trans]formação dos demais licenciandos que não acessam o PIBID-Teatro, ou outros PIBID's? Algumas pesquisas apontam caminhos, um deles seria fortalecer o PIBID para que todos os estudantes matriculados na licenciatura tenham acesso ao programa. No entanto, tal iniciativa não depende apenas da coordenação do subprojeto ou da coordenação institucional, isso envolveria a CAPES, o MEC e outras instituições. Outro caminho seria retomar a essência dos estágios curriculares, exterminando a cultura do medo em torno dessa experiência. A cultura do medo é tanto do licenciando quanto do professor regente – o docente que receberá o estagiário. A origem desse medo é variável, conforme pesquisa dos professores Delano Silva e Ana Júlia Pedreira, podendo ter relação com a vida pregressa desses licenciandos e professores ou com a concepção do que é “ser professor”. De toda sorte, este segundo caminho tornaria a experiência do estágio o “eixo articulador de todo o curso, a partir do primeiro semestre” conforme nos aconselha Lima e Pimenta (2019).

Observo ainda, retomando a análise do trecho anteriormente compartilhado da narrativa, que no momento dessa experiência vivida por Ana Caroline Santos, em 2013, a licencianda ainda não tinha a lucidez ou a sensibilidade, nem haveria tido tempo suficiente, para discernir que o fazer docente e as experiências de vida, atrelados à memória individual e/ou coletiva, construiriam sua identidade e, simultaneamente, sua memória-profissão. A memória-profissão, conforme já dito anteriormente, é como um aparato que concede processos de aprendizagem a nossa capacidade de aprender. Neste caso, ela exerceu uma função fundamental para nossa análise, a partir do momento em que Ana Caroline compartilhou sua narrativa. Ao narrar os fatos de sua experiência no PIBID-Teatro anos depois, Ana Caroline

Santos, hoje professora de Teatro e estudante de Museologia, além de resgatar inúmeras lembranças, constituiu uma excursão no tempo e reencontrou memórias de sua [trans]formação que não estavam registradas na escrita do artigo, mas compunham seu corpo, suas escolhas e, conseqüentemente, seus trajetos pedagógicos.

Dessa maneira, ao lembrar de alguns fatos e narrar tais vivências, Ana Caroline Santos se ressignifica social, individual e epistemicamente, sob a ótica da atividade docente. Ela reconstrói experiências, reflete sobre dispositivos [trans]formativos e cria espaço para uma compreensão da sua própria prática (Souza E, 2006, p. 159), assimilando, assim, sua essência e historicidade. Essa assimilação ocorre posteriormente quando, em sua narrativa, outras situações e aprendizagens, oriundas direta ou indiretamente desse tempo vivido no PIBID, ganham notoriedade. Uma dessas aprendizagens tem relação com aquilo que tenho pontuado e que García (1999, p. 114) já havia chamado anteriormente de “Cultura Escolar” – processos sociais de troca, interiorização de normas, regras, condutas, logísticas e outras dinâmicas, de cunho pedagógico, próprias da escola.

Nesse contexto da cultura escolar, coexistem os valores e os saberes do fazer e do ensinar Teatro, uma vez que “a aprendizagem da docência em teatro envolve mais do que técnicas. Envolve a incorporação de formas de agir-pensar, tomada de decisões, proposições e recuos” (Figueiredo, 2014, p. 202). É possível perceber que a experiência de iniciação à docência de Ana Caroline Santos foi uma forma de apropriação de diferentes elementos constitutivos da cultura escolar e da cultura da docência, uma vez que sua vivência lhe trouxe a oportunidade de conhecer a dinâmica da escola e as matrizes teórico-práticas para o ensino de Teatro. Dessa forma, ela desenvolve, a partir de seu relato público, reflexões sobre o seu papel como professora, produzindo produtos técnicos, cênicos e de cunho artístico na escola, apropriando-se do fazer, do pensar e do ser pesquisadora nesse âmbito.

O tempo vivido por Ana Caroline Santos é erigido na diversificação de ações [trans]formativas que o PIBID-Teatro desenvolveu – encontros para planejamentos, elaborados conjuntamente pelo licenciando e pelo professor supervisor, com mediação da coordenação de área; organização de sequências didáticas, leituras de

artigos e outros relatos de experiências que favoreceram a reflexão sobre o processo de ensino, bem como a produção de conteúdo artístico no âmbito escolar; produção de material acadêmico, como fichamentos, resumos, resenhas, relatos de experiências, relatórios e artigos, os quais foram compartilhados em encontros nacionais, seminários e congressos. Buscando dar destaque, especialmente, à importância do licenciando imergir em distintas atividades, cuja finalidade de ensino e de aprendizagem propicia a reconstrução das percepções sobre o exercício da profissão docente e das práticas didáticas para o efetivo ensino de Teatro, Ana Caroline Santos narrou:

Dessa experiência com o PIBID eu aprendi que podemos conduzir a nossa aula com qualquer prática desde que haja planejamento. Aprendi que essa proposta de contextualizar a aula é importante, eu tatuei isso, eu levo isso, assim, comigo. Eu considero que o PIBID, aliás foi através do PIBID Teatro, que eu pude explorar mais meu lado professora. Mais que nos estágios, porque, no estágio você vai fazer ali, nu e cru, e o professor regente as vezes assiste sua aula ali, as vezes não assiste; as vezes ele [o professor regente] faz algumas anotações, mas você não tem um tempo de retorno. O estágio é curto, o professor regente tem outras coisas, você [o estagiário] tem outras coisas também, porque o estágio é uma experiência que esgota ali. O Pibid não. O Pibid tem encontros, textos que você precisa ler, momentos de reflexão, de partilha, vê o que está certo e o que não está certo, vê o que deve melhorar. Temos os congressos. Não tem experiência melhor que ir para os congressos e compartilhar suas experiências com outras pessoas. Quando eu fui para o Rio de Janeiro apresentar essa experiência do PIBID, nossa! Eu cresci demais. Eu tive que buscar outras referências pra poder escrever e relatar o que eu estava trabalhando na sala de aula. E o PIBID me trouxe essa capacidade. Porque são coisas diferentes, uma coisa é você fazer, dar aula, outra coisa é você transcrever e colocar no papel a sua experiência analisando o que você fez. Então a gente cresce muito no PIBID [...]. (Recorte do Fragmento VII da narrativa de Ana Caroline Santos, 2020)

Segundo Tempo vivido: nós estamos no ano de 2015

Este foi o ano do histórico encontro entre Barack Obama e Raúl Castro, na 7ª Cúpula das Américas, ocorrida no Panamá, a qual buscava o fim do embargo dos Estados Unidos a Cuba. 2015 foi o ano em que A rainha Elizabeth II atingiu o título de monarca com o maior reinado da história britânica. Foi também um marco para o

PIBID, pois o programa chegou a alcançar cerca de 284 instituições públicas e privadas em todo território nacional. Outro importante dado foi o total de 90.254 bolsistas, distribuídos nas mais diversas funções atreladas ao programa: coordenadores, supervisores e licenciandos (FIGUEIREDO, 2017, p.52). Neste ano ocorreu, na UFBA, o I Simpósio Temático do PIBID que, entre outros objetivos, buscava a socialização das atividades realizadas para a promoção da integração de diferentes áreas e subprojetos do PIBID-UFBA. Visando facilitar o deslocamento e a alocação dos bolsistas, o Simpósio ocorreu, simultaneamente, em quatro escolas parceiras, em distintas regiões da cidade de Salvador. São elas: Colégio Estadual Odorico Tavares – no Centro da cidade; Colégio Estadual Luís Viana – no bairro de Brotas; Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transporte Pinto de Carvalho – no Subúrbio; e Colégio Manoel Devoto – na região da Orla.

Em paralelo a esses acontecimentos, no Colégio Estadual Elisabeth Chaves Veloso, situado no bairro do Cabula VI, em Salvador, sob a supervisão de Francinne Oliveira Costa, o PIBID-Teatro vinha fortalecendo uma ação educativa com o projeto de Dança-Teatro, que estava brotando no seio da escola: o Black Dance. O projeto originou-se de um show de talentos, encabeçado, inicialmente, por um grupo de 05 garotas, todas estudantes da rede pública, orientadas pela professora Francinne Costa. Durante a semana, essas estudantes tinham aula de Teatro dentro dos moldes curriculares e ensaiavam no fim de semana, sempre sob a mediação da professora Francinne Costa. Depois de um tempo, o grupo passou a agregar estudantes de diversos gêneros do próprio colégio e a versar com um projeto de Igualdade de Gêneros. Posteriormente, o colégio e, por conseguinte, o Black Dance, passou a receber bolsistas de Licenciatura em Teatro por meio do PIBID.

[...] Quando o PIBID surgiu eu já estava na rede estadual como professora efetiva. Quem me falou sobre a oportunidade de ser supervisora no PIBID foi uma colega, surgiu no meio de uma conversa essa informação. Ela conhecia meu trabalho e reconhecia que o que eu já fazia na rede estadual era importante, e que o PIBID de Teatro poderia trazer novamente para mim uma conexão com a formação, com a universidade. [...] eu gosto dessa relação com a universidade [...] eu uso, no meu processo pedagógico com as estudantes as atividades teatrais como um laboratório criativo, eu uso e crio cenas de Teatro a partir do entorno dos estudantes, eu uso o que os meus alunos sentem, o que eles passam na comunidade, o que acontece no

cotidiano e deixa a minha aluna inquieta, aquilo que deixa meus alunos felizes, feridos ou infelizes. E eu vou trazendo isso para a cena. Uso muito o Teatro do Oprimido, e vou construindo personagens e cenas a partir das coisas do dia a dia. Eu vou trazendo esses olhares subjetivos, individuais, para as criações, e vamos juntando tudo isso[...] Nós tínhamos uma comunidade estudantil ali no Cabula VI que tem em seu entorno questões relacionadas com a violência social, com alto índice de criminalidade. E são essas questões que impactam diretamente na vulnerabilidade social desses alunos. Foi a partir de tudo isso, pegando tais questões que consegui desenvolver aquilo que a gente chama de método Black Dance[...] (Recortes dos Fragmentos I e IV da entrevista narrativa de Francine Costa concedida em 2021).

Em um dos trechos do artigo “Ensinar e Aprender: o PIBID Teatro no Colégio Estadual Prof. Elisabeth Chaves Veloso”, Francinne Costa e os demais autores destacam a importância da linguagem teatral para a construção cênica do grupo Black Dance e, conseqüentemente, para o ensino de Teatro:

[...] poucos desses estudantes tiveram a oportunidade de conhecer jogos tradicionais, na maioria das vezes as atividades lúdicas são influências dos pais que relembram brincadeiras antigas de sua infância.

Nosso objetivo foi desenvolver atividades a partir de brincadeiras tradicionais da cultura popular; aplicar exercícios sensoriais; desenvolver jogos de percepção de espaço, tempo e noções básicas do Teatro; estimulando a memória por meio de músicas, cirandas e cantigas [...] para o desenvolvimento de habilidades na linguagem teatral, e de um corpo brincante, crítico e reflexivo (COSTA et al., 2015, p. 913)

O artigo em questão, escrito por várias mãos, é um relato importante para demarcar os acontecimentos relacionados ao ensino de Teatro, pela efetiva contribuição do PIBID na cidade de Salvador, Bahia. No entanto, sua escrita está numa perspectiva da atuação do licenciando, e como eu também sentia a necessidade de compreender de que maneira se constrói o aprendizado do professor supervisor nesse processo de mediação, busquei no trajeto e nas experiências de Francinne Costa as respostas para tal indagação. Por assim ser, aqui, nesse tempo vivido, a narrativa tem uma importância máxima.

Nessa perspectiva, reforço a importância do professor da educação básica no PIBID. Ele é um parceiro desse processo [trans]formativo e, mediante essa parceria,

se estabelece uma relação diferente da que temos com o mesmo sujeito na perspectiva do estágio. Há no PIBID uma articulação maior entre a coordenação de área, os licenciandos e o professor da educação básica; este último ocupa a condição de supervisão, e é também um bolsista, o que calha na valorização desse sujeito, em contrapartida à desvalorização profissional da carreira docente, retratada, por exemplo, no descumprimento do piso nacional do magistério, em boa parte das redes estaduais e municipais de educação no Brasil. Segundo dados do portal G1 de notícias, apenas 10 estados pagam o piso ou acima dele, e quando se trata de rede municipal, somente 9 capitais pagam o piso ou estão pagando acima. Essa realidade tende a piorar no interior dos estados. (G1, 2023)

Ao relatarem práticas de seus subprojetos no PIBID-Teatro, os professores Luiz Cláudio Cajaíba, da UFBA e Ricardo Figueiredo, da UFMG, respectivamente, relacionam a supervisão com os verbetes “acompanhamento e orientação” (Cajaíba, 2011) e descreve o papel da supervisão como importante elo entre a universidade e a escola pública para a [trans]formação de licenciandos (Figueiredo, 2014, p. 57 e 58).

As declarações dos professores Cajaíba e Figueiredo corroboram com a compreensão de que o papel do professor supervisor não está atrelado somente ao acompanhamento das atividades dos estudantes da licenciatura, pois trata-se de uma função mais abrangente e sugere ser parte desse novo processo de prática pedagógica de distintos aprendizes – estudantes da educação básica, licenciandos, professores supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais. A prática pedagógica é aquela que se organiza intencionalmente para cumprir quaisquer expectativas educativas solicitadas por determinada comunidade escolar (Franco, 2012, p. 154). Nesse sentido, o papel da supervisão é de co[trans]formação dos licenciandos.

Algumas pesquisas sinalizam a relevância do PIBID para a supervisão, pois algumas dessas experiências transformaram as metodologias e as escolhas pedagógicas desses professores, contribuindo para a melhoria da organização e da qualidade das aulas na escola pública, conforme relatam Letícia Chaves e Crisna Bierhalz (2016). Durante a entrevista narrativa, Francine Costa destaca a importância das reuniões de estudo, das produções de material escrito, bem como da participação em eventos,

simpósios ou seminários internos que o PIBID organizou durante sua estadia na supervisão, como importantes propulsores de sua carreira e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas e abordagens metodológicas desenvolvidas por ela no seu trajeto. Pude observar, mediante sua narrativa, que sua prática pedagógica como professora supervisora do PIBID-Teatro, no Black Dance, na sala de aula, e em outros espaços do Colégio Estadual Prof. Elisabeth Chaves Veloso e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, apesar de estarem pautadas em seus modos de ensinar e de aprender, se consolidaram por intermédio da experiência coletiva e na troca com os estudantes da licenciatura.

[...] Essa semana eu tive um relato de uma das jovens que participaram do Black Dance. Ela era do [Colégio] Elisabeth Chaves [Veloso] e passou no BI de Artes, e já faz um tempo que vem me mandando mensagem dizendo que queria porque queria conversar comigo. Sempre mandava mensagem: 'Pró eu preciso conversar com a senhora'. Até pensei que tivesse acontecido uma coisa grave. Mesmo os estudantes egressos do Black Dance eu mantenho uma relação muito próxima. Em meio a tantas demandas me passei, mas eu fiquei um pouco preocupada, e quando eu entrei em contato com ela, ela dividiu isso, né? Muito emocionada, ela me contou, que estava tendo aula online na UFBA, por conta desse processo todo da pandemia, é remota né? Mas ela me disse, muito emocionada, que tudo que ela estava estudando ali no BI de Artes, ou uma boa parte do que ela estava estudando no BI de Artes, tinha de alguma maneira, uma relação com o que ela tinha vivenciado no Black Dance lá no ensino médio comigo. Naquele espaço de formação do BI ela começou a estabelecer relações entre os estudos dela e o que ela tinha aprendido no Black Dance. Isso é ótimo. E quem trouxe isso? Foi o PIBID. O PIBID trouxe um novo formato ao Black Dance, o PIBID conseguiu condensar nossas ações e trazer maturidade para a nossa prática, fez com que a gente, eu principalmente pensasse e planejasse as nossas aulas e ações de maneira mais eficaz, e compartilhasse com outros sujeitos na universidade, por exemplo. E eu sozinha não ia dar conta disso, eu não teria esse start. Eu ia continuar fazendo, sim o meu trabalho, ia continuar tendo a postura que eu sempre tive, realizando metodologicamente da minha maneira, mas não teria a mesma profundidade adquirida no exercício do encontro quinzenal, ou semanal com a coordenação e com os pibidianos. Porque cada pibidiano trouxe uma contribuição importante para o projeto. E eu aprendi muito [...] Então, eu lembro que eu tinha um pibidiano, por exemplo, que tinha uma relação mais com o conteúdo teórico [...] eu tinha uma outra pibidiana, que tinha uma relação muito forte com fazer teatral. É! E ela vinha do interior da Bahia carregada de uma riqueza do teatro popular, e ela conseguiu trazer e agregar isso para os nossos processos. Tinha um outro pibidiano que tinha uma relação muito forte com a dança e ele vinha e trazia com muita riqueza um trabalho

coreográfico poético [...] (Recortes do Fragmento V da entrevista narrativa de Francine Costa concedida em 2021).

A narrativa de Francinne Costa nos apresenta um lugar interessante desse processo e das relações entre a supervisão e os licenciandos. Ao narrar essa experiência com uma estudante egressa do ensino médio e recém ingressa no Bacharelado fragmento Interdisciplinar de Artes – BI de Artes – ou mesmo afirmar “eu aprendi muito”, Costa consolida aquilo que já sabíamos por meio da filosofia freiriana: “a educação tem sentido porque mulheres e homens apreenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque [...] se puderam assumir como seres capazes de saber.” (Freire,2000). Noto também, a partir desse contexto narrado por Francinne Costa, a importância de uma relação harmoniosa, em que ambos, supervisão e licenciando, precisam entender que estão se amparando ou contribuindo para [trans]formação do outro. Consigo compreender, pelo seu relato, que o PIBID-Teatro está a serviço de professores que atuam na escola básica, para além da orientação de futuros professores. O tempo vivido por Francinne Costa me leva a crer que o PIBID-Teatro possibilita ao professor supervisor a reflexão de sua prática, bem como a análise de diferentes abordagens cênico-pedagógicas, ou ainda, estimula a construção de estratégias inovadoras e dialógicas de ensino de Teatro. O fragmento narrativo a seguir reforça essa questão e nos abre outras reflexões. Vejamos:

A relação com o PIBID de Teatro, eu digo a relação de supervisão, eu entendia, mas talvez eu tenha uma relação de supervisão muito diferente. Livre, sabe? Eu deixava o licenciando muito à vontade. Meu objetivo ali era entender o processo desse futuro professor. Eu não queria que ele executasse a minha forma de dar aula. Aquele mecanismo que eu utilizava era a junção de tudo o que eu tinha aprendido até então. Era junção da minha história acadêmica. Junção da minha história com as escolas particulares, com os espaços que eu pude trabalhar. Então, tudo aquilo ali, tudo que eu fazia era somar a minha experiência. Aquilo ali eu queria que fosse copiado pelo pibidiano. (Recortes do Fragmento IV da entrevista narrativa de Francine Costa concedida em 2021).

Note que a ideia de supervisão, adotada neste tempo vivido por Francine Costa, embora tenha peculiaridades de seu trajeto [trans]formador, esteve de acordo com os ideais do PIBID-Teatro na organização de uma ação de ensino em “via de

mão dupla”, aquela que integra a feitura e reflexão, redimensionando as possibilidades de ensino e da apreciação do teatro, bem como a própria noção de fazer. A experiência de supervisão do PIBID-Teatro potencializou o trajeto dessa professora supervisora. Nesse mesmo fragmento, a professora Francinne Costa declara:

Eu queria que o meu método fosse minimamente, uma intervenção, uma inspiração. Eu queria era dar suporte para as construções e autonomia deles. O que eu queria era que eles me dissessem: ‘eu quero trabalhar com esse conteúdo programático, quero utilizar tais e tais coisas’. E no final, meu objetivo com eles era avaliar se deu certo, se funcionou ou não. [...] Durante o processo, muitas vezes na nossa avaliação, eles falavam que a minha presença causava uma certa intimidação e que outras vezes isso refletiu, inclusive, na aprendizagem do aluno, porque, ele [o estudante da educação básica] não sabia a quem se dirigir, se a mim ou ao licenciando. Então eu tive que me afastar um pouco para que todos entendessem esse processo e para que eles [os pibidianos] desenvolvessem com autonomia e construíssem processos educativos a partir da própria iniciativa, sabe? [...] Era interessante que eles aprendessem, que eles se descobrissem nesse lugar de professor, e como é que lida com a crise, como é que lida com as faltas? Como é que lida com a dificuldade de material, com as dificuldades que nós temos nas escolas públicas, como é que lida com as violências? Eu entendia que a minha supervisão não tinha nem de perto o olhar pra, pra quem dita alguma coisa, pra quem fiscaliza alguma coisa, pra quem cobra alguma coisa. Não, não tinha mesmo. Eu mediava a relação entre o estudante da educação básica e o estudante da licenciatura. [...] (Recortes do Fragmento IV da entrevista narrativa de Francine Costa concedida em 2021).

Um dos trechos acima chama nossa atenção e suscita algumas interpretações e dúvidas possibilidades. Na qualificação - processo comum no trajeto do pesquisador em um programa de pós-graduação, que consiste em apresentar, para uma comissão examinadora, o andamento da pesquisa e obter desta comissão um parecer processual que qualifica, entre muitas questões, a competência e o potencial do pesquisador e a condução de sua pesquisa - o professor Ricardo Figueiredo e a professora Carla Meira Pires lançaram alguns questionamentos a fim de provocar um entendimento mais aprofundado a respeito da análise desse trecho da narrativa: “qual afastamento é este (que a professora Francinne Costa narra)? A saída para o café? Deixar os bolsistas sozinhos? Ou uma ausência-presente?”

O molde da entrevista narrativa me coloca no difícil lugar de escuta: ouvir para compreender o que se passa ou o que atravessa a narrativa. Nessa perspectiva, “para se conseguir uma versão menos imposta [...], a influência do entrevistador deve ser mínima” (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 95). Como a proposta da entrevista narrativa é de intervenção mínima, não coloquei o questionamento no ato da escuta, para compreender melhor a estratégia de afastamento que foi empregada pela professora supervisora.

No entanto, é possível notar, mediante a análise do contexto desse fragmento de narrativa, e com base no que foi compartilhado em outros fragmentos, que este afastamento foi uma abordagem acordada entre os pares. Consigo conjecturar que Francinne Costa, recheada de experiências e do desejo de partilha, algumas vezes pode ter excedido o limite da mediação e no impulso natural de controle da sala ou na necessidade natural de compartilhar seus saberes, tenha “pesado a mão” na sua atitude de supervisionar. Isso não desqualifica o processo, ao contrário, fortalece-o, pois na troca e na escuta com seus pibidianos, ela reorganizou sua mediação e atuação, uma vez que nas suas atribuições de supervisora existe o bônus de mediar os “perrengues” do processo, de ter expertise e sensibilidade para pensar no processo e aprender com ele coletivamente.

Seguem ainda atrelados à figura da supervisão, atividades como a elaboração de planejamento em conjunto com os licenciandos e coordenadores, o desenvolvimento de relatórios semestrais, com análise reflexiva sobre a vivência no programa, a realização de estudos que aprofundem o conhecimento prático e inovador no campo de estudo, o mapeamento das demandas pedagógicas, a construção de um plano de ação atento às necessidades apontadas, a produção de sequências didáticas atreladas a objetivos possíveis de serem alcançados, a produção de instrumentos contínuos de avaliação em Teatro, o acompanhamento e o registro da inserção dos licenciandos no PIBID, entre outras atribuições. Para além da função amparada em diretrizes pedagógicas, a supervisão é uma troca de experiências entre o professor da escola pública e o licenciando, como já exposto anteriormente – o primeiro, experiente, torna-se co[trans]formador, enquanto o segundo, que está construindo sua experiência docente, vê nisso o ensejo de ser acompanhado de perto

por alguém que está diretamente ligado à escola pública, ou como no jargão pedagógico, alguém que está “no chão da escola”.

Uma característica inerente da narrativa desta supervisão reside no âmbito da memória–profissão. Conforme o título de seu artigo coletivo, outrora mencionado, sua atuação esteve pautada nos modos de ensinar e de aprender. Durante um trecho da entrevista narrativa, Francine Costa retomou seu percurso e pontuou os vários espaços em que esteve, a fim de garantir maior diversidade [trans]formativa ao longo de sua graduação e adquirir conhecimentos além daqueles que estiveram atrelados ao currículo. Escolas privadas, instituições de ensino do terceiro setor, projetos educativos atrelados a multinacionais, educação inclusiva, entre outros espaços, compuseram o seu acervo didático e erigiu os saberes de sua memória-profissão. Num dado momento, ela narra que precisou trabalhar durante a graduação e que isso tardou sua saída da licenciatura em Teatro na UFBA, conforme trecho a seguir

[...] eu me formei na escola de teatro da UFBA. Eu optei pela licenciatura por acreditar que eu queria um curso mais completo que direção e interpretação, e também porque eu tenho uma família de professores, né? Então eu optei pelo curso de licenciatura, entrei no ano de [19]99 e concluí um pouco depois, acho que em 2006. Nesse período eu busquei trabalhar enquanto cursava. Eu lembro que eu fazia o curso [licenciatura em Teatro] e ficava no mercado de trabalho. Pegava 3 disciplinas por semestre para entender mais sobre Teatro e trabalhava para aprender como as escolas funcionavam, como a educação funcionava. Eu queria trabalhar e trazer para a universidade a minha experiência, na minha época não tinha PIBID e não tinha nenhum programa que contemplasse a formação na sala de aula. Só tinha o estágio, que as vezes era tão só. Então eu tive que criar uma estrutura de formação que agregasse a universidade à minha vida, então eu trabalhei logo que eu comecei a estudar [...]. (Recortes do Fragmento I da entrevista narrativa de Francine Costa concedida em 2021)

A reflexão sobre este aspecto específico, narrado por Francine Costa, não deve estar no maniqueísmo da escolha certa ou errada, no que tange a estar inserida no mercado de trabalho durante a graduação, mas sim na compreensão do caminho que conduz Francine Costa à experiência da [trans]formação e constrói, posteriormente, sua memória-profissão, fundada nos aspectos de sua identidade histórico-social. Nesse sentido, noto que a busca pela construção dessa memória-

profissão, por meio da experiência de [trans]formação, foi fundamental para a construção daquilo que Tardif (2014, p. 255) chama de epistemologia da prática profissional: “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho e cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Essa noção de "memória-profissão", no contexto da epistemologia da prática profissional de uma pessoa que trabalha enquanto estuda, em um curso de licenciatura em Teatro, pode revelar muitos anseios e hipóteses sobre o próprio ato [trans]formador. Francine Costa não afirma uma necessidade de trabalho para se manter financeiramente, mas essa é a realidade de muitos estudantes em situação de pobreza nas licenciaturas. Existe essa hipótese e uma segunda: a busca por um trabalho paralelo ao curso de licenciatura, nesse contexto, pode ser entendida como uma necessidade de acumulação e integração de experiências, conhecimentos e habilidades adquiridos, tanto no ambiente de trabalho quanto na [trans]formação acadêmica durante o curso. A narrativa da própria Francine Costa me faz acreditar na segunda hipótese: “busquei trabalhar enquanto cursava” [...] “Eu queria trabalhar e trazer para a universidade a minha experiência, na minha época não tinha PIBID [...]” Essa hipótese está baseada na interseção, entre a teoria e a prática, de uma necessidade natural de que a vivência profissional e os estudos formais se entrelacem, contribuindo para a construção de um repertório de saberes específicos e contextualizados. Conforme Barbosa (1998, p.76), a experiência da [trans]formação “não se dá em um vazio histórico e social, mas sim através de sujeitos sociais e individuais complexos, determinados e determinantes, ao mesmo tempo”. Diante do exposto, reforço que a [trans]formação de professores envolve aspectos que vão além das questões externas desse processo, há uma dimensão intrínseca, subjetiva, que também é fundamental.

[...] a experiência do PIBID na minha formação foi extremamente rica. Eu pude voltar a unir, o que eu consegui fazer lá no início na graduação por conta das minhas escolhas de estudar e trabalhar, que é unir prática e reflexão. Quando a gente entra no mercado de trabalho, ali naquele momento que a gente sai na universidade, a gente acha que está pronta para o mercado. Mas a gente se distancia da universidade, ou dessas relações entre o teórico e o prático, desse olhar mais crítico e apurado ou mesmo dos diversos olhares e fazeres que as relações de troca entre escola e universidade vai sempre trazendo [...] hoje é como se para mim, na minha questão profissional,

estabelecer essa relação com a universidade fosse uma condição, hoje eu tenho esse entendimento. Eu preciso dessa troca, é importante pra mim essa troca. Não é uma bengala, não é como uma bengala, é como um norte, é como uma base, uma orientação. E a estrutura para estabelecer essas relações foi o PIBID. Eu digo no Blackdance 'olha o quanto a gente fez'. E a gente cresceu por ter o olhar da universidade sobre nós, por ter uma direção da universidade, por ter uma orientação que a universidade nos deu, então eu fico pensando o quanto um professor não pode avançar e melhorar sua metodologia a partir dessa relação com o PIBID? (Recortes do Fragmento VI da entrevista narrativa de Francine Costa concedida em 2021).

Algumas considerações

Apresento, ao longo deste ensaio, considerações acerca do ser e do construir-se professor de Teatro, fundamentado em conceitos como a memória-profissão, a autopoiese, as narrativas de vida e as [trans]formação de professores por meio do PIBID-Teatro. Tais conceitos, como palavras-chave, se mostram necessários para a compreensão dos trajetos de cada uma das narrativas aqui compartilhadas. Narrativas essas que compuseram e constituem a memória individual - a de cada sujeito-estudante, sujeito-professora, sujeito-licencianda; a memória de um grupo e, como consequência, a memória social do PIBID-Teatro na UFBA. Quisera eu, que essas duas narrativas possam ser úteis para a constituição de outras histórias de vida ou outras memórias-profissão que desconheçamos.

A partir dessa experiência inicial de escuta, compreensão e, posteriormente, de escrita, conheci a vivência profissional de distintos professores de Teatro, e ao adentrar no universo das histórias de vida e das experiências compartilhadas por outros professores, inicio uma jornada de aprendizagem enriquecedora. Transformadora. Mediante essa escuta, análise, transcrição e reflexão de narrativas, absorvi novas estratégias pedagógicas diante de situações inusitadas, conheci outros olhares para desafios semelhantes e identifiquei abordagens pedagógicas similares à minha que, de maneira holística, contribuem para a construção de uma memória-profissão robusta.

Ao mergulhar nas vivências de colegas, ampliei a compreensão do contexto educacional e internalizei a essência da prática docente, nutrindo meu próprio repertório de saberes com uma diversidade de perspectivas e lições valiosas, as quais enriqueceram minha própria abordagem pedagógica e profissional. A construção da identidade profissional, inclusive, é estimulada, uma vez que essas narrativas não são modelos a serem seguidos, mas devem ser acessadas para a construção de reflexões sobre a própria experiência de ser professor, sobre o caminho que cada um trilha e sobre os resultados alcançados no decurso dos múltiplos trajetos.

Nesse contexto, reitero que toda narrativa reflete direta ou indiretamente uma realização humana, e desse entendimento nasce uma rápida relação com a fenomenologia. Esta, entre tantas considerações, assimila nossas ações baseada em dois eixos centrais: a observação e a interpretação da vida cotidiana. Enquanto ser social e inacabado, mudo constantemente, assentado nas experiências que observo e interpreto. Essa condição me permite, a cada instante, reiniciar distintos processos de aprendizado, e mediante a análise do meu trajeto, conservo, aprendo ou, de repente, mudo a experiência docente, à medida que me relaciono ou realizo tarefas do cotidiano. Dar importância ao cotidiano, por meio da narrativa, é possibilitar aos narradores o conhecimento de si, é construir (auto)biografia.

Elizeu Souza (2006), antes de mim, já defende a ideia de que a (auto)biografia é o prólogo de uma pesquisa em qualquer instância. A vida do sujeito e a experiência vivida construirão a narrativa. Assim, a vida passa a ser narrada e vivida em outro tempo, que não é mais o passado, mas uma experiência cheia de significados no tempo presente. E a ideia de experiência que venho pontuando ao longo desse texto é fundada no olhar de Larrosa (2002), quando ele escreve que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e ainda acrescenta que para entender a experiência é preciso “um gesto de interrupção [...] parar para **pensar [...] falar sobre o que nos acontece [...] aprender a lentidão [...] ter paciência e dar-se tempo e espaço**” (LARROSA, 2002, p. 25 – grifo nosso).

Sob essa perspectiva, utilizo a abordagem narrativa como um elemento considerável para a investigação das trajetórias e das experiências vividas pelas duas bolsistas PIBID-Teatro, e a narrativa é, especialmente nesses dois casos, o objeto que

nos leva ao entendimento de distintas [trans]formações e capacidades autopoieticas. Penso que ao narrar o processo das bolsistas - tanto Ana Caroline Santos, quanto Francinne Oliveira Costa, na condição de licencianda e professora, respectivamente - [re]vivo memórias importantes e produzo importante experiência (auto)reconstrutiva, (auto)reflexiva e cíclica, no sentido de completude, de fechar um ciclo, de momentos de aprendizado vividos distintamente por cada uma delas, exteriorizando as concepções nascidas naturalmente do próprio ato de [trans]formar-se.

Em conformidade com a construção docente de Francine Costa e Ana Caroline Santos no PIBID, podemos notar que o programa se apresenta como uma importante ferramenta para a [trans]formação continuada dos professores de Teatro, pois propicia um ambiente de aprendizagem prática, além da reflexão teórica, a partir das atividades desenvolvidas no programa. Notei que o PIBID-Teatro permitiu que elas desenvolvessem uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica, uma vez que as atividades foram realizadas de forma colaborativa, com espaços e tempo para a troca de saberes e para a construção de conhecimento, o que, conforme pontuado por ambas, raramente ocorre nos estágios.

O PIBID, mesmo após algumas alterações, segue aproximando a universidade da escola pública, o que considero como um dos aspectos mais interessantes do programa, pois contribui para a construção de uma formação mais ampla e contextualizada, carregada de fazeres subjetivos do aprender, e do aprender a ensinar. Essa justaposição entre a prática do professor e a [trans]formação inicial dos licenciandos oportuniza a ambos, supervisores e licenciandos, reflexões que garantem a jornada de ser e construir-se professor, e a transformação dos saberes científicos em saberes escolares.

A jornada de ser e construir-se professor envolve, por fim, a interação complexa entre esses dois conceitos centrais: a autopoiese e a memória-profissão. A autopoiese ressalta a importância da adaptação e do aprendizado contínuo para desenvolver uma identidade docente flexível e resiliente. A memória-profissão enfatiza a integração de experiências, conhecimentos e reflexões para a construção de uma compreensão profunda e significativa da prática pedagógica. Ao refletir sobre as experiências da narrativa docente por essas perspectivas, podemos aprimorar

práticas, promovendo o crescimento profissional e o impacto positivo na educação na rede pública.

REFERÊNCIAS

ACASO In.: Léxico, Dicionário Online de Português. Brasil, 2021. Acessado em:

<https://www.lexico.pt/acaso/>

ACHILLES, D.; GONDAR, J. **A memória sob a perspectiva da experiência**. Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares Em Memória Social, 9(16), 174–196. Recuperado de <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/6055>.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARROS, M. **Poesia completa** São Paulo: Leya, 2010. [original 1998].

BAUER, Martin W; J ovchelovitch, Sandra. **Entrevista Narrativa** In: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de história**. In: Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **O Narrador**: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. CAPES. Portaria n^o 96, de 18 de junho de 2013. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-96-2013-07-18.pdf>

CABRAL, B. (Biange). O lugar da memória na pedagogia do teatro. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 044-055, 2018. DOI: 10.5965/1414573101062004044. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101062004044>. Acesso em: 5 maio. 2022.

CAJAIBA, Claudio. **Teatro e Recepção nas Escolas Públicas de Salvador**. VI Reunião Científica da ABRACE. Porto Alegre, 2011.

DAL GALLO, Fábio. **Subprojeto interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte. Resumo do subprojeto** – plano de trabalho. Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Graduação – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Salvador, Bahia, 2013. Disponível em: <http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/ProjetosPibid/Teatro%20e%20Educacao.pdf>. Acessado em: setembro 2021.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 3, n. 9, p. 998-1015, set./dez. 2018.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora, Nadilza Martins de Barros Moreira & Liane Schneider (orgs). João Pessoa, UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente**. Belo Horizonte, 2014. Tese (Doutorado). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais.

FINGER, M.; NÓVOA, A.; (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, 1999. Introdução e Capítulo 1 pag. 11-46.

GATTI, Bernardete; André, Marli; Gimenes, Nelson; Ferragut, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IZQUIERDO, I. A., Myskiw, J. de C., Benetti, F., & Furini, C. R. G. (2013). **Memória: tipos e mecanismos – achados recentes**. *Revista USP*, (98), 9-16. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i98p9-16>

JOVICHELOVITCH, S., BAUER, M. **A entrevista narrativa**. In: BAUER, M; GASKELL, G.(Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online], nº 19. 2002.

MATURANA, Humberto. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001a.

_____. Biología del fenómeno social. In: MATURANA, H. R. **Desde la biología a la psicología** 4. ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2006. p. 69-83.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 1 set. 2023

NÓVOA, A. . **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista de Educación*, Madri, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-20, 2019.

ROSAT, R. M. **Memória de Longo-prazo: mecanismos neurofisiológicos de formação**. *Rev. Med. Minas Gerais*, v. 16, n. 4, p. 219-223, 2006. Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/577>. Acesso em: 26 maio 2019

SANDER, Lucilene; ZANELLA, Andréa Vieira. **Memória e experiência no processo de formação estética de professores(as)**. *Aletheia*, Canoas , n. 28, p. 60-76, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 nov. 2022.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **O professor de teatro no exercício da docência refletida**. 31ª Reunião Nacional da ANPEd, UFRGS. 2008.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa. Metodologias de pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Delano Moody Simões da; PEDREIRA, Ana Júlia. **Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino**. *Ensino em ReVista*, Uberlândia, v.27, n.1, p.118-137, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-5>

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador, 2004. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

------. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. Revista Educação em Questão. Natal/RN: EDUFRN, v. 25, n.11, jan./abr. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

UM DESABAFO, UM RETROSPECTO E ALGUNS DESPROPÓSITOS:

Últimas considerações

Enquanto eu organizava esta tese e escrevia algumas reflexões sobre a prática e a docência em Teatro, sobre [trans]formação de professores, sobre as sombras, entre outros assuntos, eu me recordo de ter ido assistir “Monólogo das Sombras”, em 2022, um espetáculo de Fábio Vidal, ator baiano que admiro muito. Na cena, Vidal “revela uma experiência vivida na década de 1990, quando foi acometido pela Síndrome de Guillain-Barré, doença autoimune que atinge o sistema nervoso e que em cinco dias o levou à falência corporal” (Território Sirius, 2022). O espetáculo intersecciona a arte da cena a outras áreas como medicina e estudos da psicanálise. A cena, amparada por elementos das Artes Visuais e das técnicas de Teatro de Sombras, busca estabelecer “uma múltipla discussão sobre a vida e sobre o adoecimento físico e psíquico” (Território Sirius, 2022), sendo descrito por Vidal como “uma história de superação e recriação de si”.

Para além do nome do espetáculo, não existe na obra de Vidal nenhuma ideia semelhante ou que se aproxime do que eu escrevia ali, naquele momento pós-pandêmico. A sombra que Vidal discute é a sombra junguiana. Ele encena a saúde, e eu escrevo sobre educação. Vidal narra um acontecimento de morte e vida, e eu narro experiências de [tran]sformação de professores. Eu pensava num dado momento do espetáculo: “que tolice a minha achar que eu iria ver algo recorrente, só porque ambos usamos a palavra sombra em nossas produções que, apesar de serem de Teatro, são coisas tão distintas...”. De repente, numa espécie de metalinguagem, sou interrompido por Fábio Vidal, que se pronuncia ao fundo do palco, em meio às projeções de hospitais públicos: “Eu não sei como terminar o Monólogo das Sombras”.

Vidal começou a descrever as várias ideias de término que passaram pelo seu processo criativo. Após essa breve narrativa, em que ele descreve os possíveis finais por ele pensado, numa projeção de mãos dadas com a sua sombra, ele repete: “eu não sei como terminar o Monólogo das Sombras, porque, ele continua até o meu fim”.

Aquilo ficou latente em meu pensamento. Inicialmente pelo aspecto reflexivo do espetáculo, mas também pela recorrência de não saber dar o ponto final a esta

produção escrita. Eu não fazia ideia de como eu deveria terminar esta tese, não pela ausência de fundamentação teórica, mas eu não sabia por onde começar a findar. Sinto a necessidade de escrever sobre tantas coisas, que não preciso explicar, e nem queria, mas que se ligam ao que estou discutindo. Vi-me preso em minha própria ideia de subversão textual. Discuti tanto sobre modelo, forma, dediquei boa parte de um ensaio a provocar que precisamos fugir do óbvio, e me vi ali, vazio e preso em meu próprio labirinto, preso em meu próprio pensamento.

Não sei dizer quantas versões eu já fiz dessa tese, quantos cortes, quantas discussões eu retirei, quantos textos eu optei por não utilizar, para não ser considerada uma produção prolixa. Não sei contabilizar quantas considerações finais eu já escrevi até aqui. O engraçado disso tudo é a consciência e o senso de autocrítica que não dão tréguas. Então, fui para a qualificação deste trabalho, e antes mesmo que a banca examinadora, muito cuidadosa, me dissesse qualquer coisa sobre as considerações, eu me manifestei dizendo que não estava satisfeito e que tinha a consciência de que deveria mudar algumas coisas. Nesse aspecto, meu sentimento sobre o fim é semelhante ao de Vidal, porque sei que se 10 anos eu tivesse para escrever esta tese, 10 anos eu levaria mexendo neste texto, porque este texto é reflexo do que sou: um sujeito em [trans]formação.

Optei, deste modo, partindo dessa experiência intrapessoal, trazer uma consideração em que, além de resgatar os principais eixos discutidos nos ensaios aqui descritos, como numa espécie de retrospecto, eu pudesse cumprir esse rito literário de finalizar, embora reconheça que não exista um fim nas pesquisas de cunho artístico-pedagógico e/ou pesquisas de cunho qualitativo. Há sempre o que dizer, há sempre um adendo, há sempre uma nova perspectiva e um despropósito (Adorno, 2003) a ser ajustado nesse tipo de pesquisa. Ainda assim, posso então escrever que cheguei aos escritos finais desta produção. Sobre essa questão, quero resgatar um trecho do primeiro ensaio, “Por onde começar uma tese?”. Ao problematizar a escrita canônica e engessada das pesquisas acadêmicas e justificar a escolha pelo ensaio, trouxe um pensamento de Adorno (2003) sobre o início e o fim de uma escrita ensaística. “Ele [o ensaio] diz o que a respeito lhe ocorre [...] seus conceitos não são

construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último” (Adorno, 2003, p. 17).

E corroborando com a ideia do ensaio, afirmo que esta pesquisa é um despropósito; que toda esta parte da tese é um despropósito. Em minha concepção, inspirada nos ensaios de Adorno, despropósito não tem relação com a ausência de propósito, ou com a carência propriamente de uma motivação. O prefixo “des”, de origem latina, nos acostumou com essa ideia de negação ou de separação. As palavras desleal e desossar reforçam, respectivamente, essa afirmativa, como tantas outras. Não obstante, o mesmo prefixo “des” pode estar “associado a bases adjetivas ou verbais praticamente de mesmo valor” (Mateus, 2003, p. 965), indicando um reforço, por exemplo, desinfeliz, desinquieta, e por que não, despropósito?

Assim sendo, meu despropósito primeiro esteve pautado na investigação de como a consciência da [trans]formação se desenvolve em professores de Teatro e como tal fenômeno interfere em suas decisões e práticas de ensino. Nesse contexto, inicialmente minha história, minhas práticas e minha experiência pessoal foram objetos de partilha e análise. Com o intuito de aprofundar o olhar sobre as reflexões que surgiam e erigiam novas perspectivas sobre a [trans]formação de professores, busquei no PIBID-Teatro, lugar em que não estive, um refúgio. De antemão, era importante conhecer outras [trans]formações e práticas para, no cruzamento desses percursos, o meu e o das outras pessoas, apreender quais são as estratégias de [trans]formação e de auto[trans]formação que nós, professores de Teatro, adotamos ao longo de nossas carreiras, e ainda, como essas estratégias influenciam nossas habilidades pedagógicas e se constituem aprendizagens docentes ou memória-profissão, sendo este o meu segundo despropósito.

Dois espaços se instauram nessa investigação: o lugar de minha prática ou da prática dos outros e da consciência crítica sobre a problemática e o aprendizado que tal prática nos traz. O primeiro, como território de [tran]formação e o segundo como território de auto[tran]formação. Dois territórios, dois despropósitos que se embricam enquanto fenômeno de aprendizagem e consolidam a máxima, posta por Tardif (2002), de que com o passar do tempo, vamos nos tornando “aos nossos próprios

olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.” (Tardif, 2002, p. 57)

Ao falar sobre o fenômeno da [trans]formação de professores em “Tessituras do trajeto sob a sombra”, narro as dificuldades iniciais que tive quando ingressei na rede pública. Dificuldades que iam desde o ato de planejar e como administrar as atividades pedagógicas ou construir uma noção do ensino de Teatro mais processual e menos voltado às datas comemorativas e eventos festivos, até a dificuldade da própria organização do conteúdo. Noto, mediante a análise do meu caminho, que a consciência crítica de auto[trans]formação se originou, na minha experiência, por meio da troca. Foi ouvindo os colegas nas atividades complementares – AC’s, trocando com amigos que atuavam nas redes municipal e estadual e valorando as práticas de outros colegas professores nas mostras didáticas e artísticas que ainda ocorriam, coletivamente, no início do meu trajeto na rede municipal, a exemplo do “Kabulaço”, mostra artística e pedagógica do Bairro do Cabula – a qual, posteriormente, segui realizando de maneira mais intimista na escola onde atuo, que desenvolvi habilidades e saberes fundamentais: os pessoais e o da nossa experiência (Tardif, 2002).

Sobre este aspecto da troca, o professor Emanuel Souto, em uma entrevista ao site da Academia Rhyzos, afirmou que “precisamos criar ambientes para socializar experiências bem sucedidas, que possam inspirar outros colegas. Inspirar no sentido de provocar reflexão, trazer os movimentos para sua realidade – contextualizando, experimentando e tentando novas possibilidades dentro desse espírito de renovação” (Souto, 2022). A troca/partilha de saberes e vivências práticas consolidam a ideia de [trans]formação mútua (Nóvoa, 1991).

Ao olhar para os egressos do PIBID-Teatro, importante espaço de troca, pude perceber que as dificuldades iniciais no aspecto da profissionalidade foram sanadas ou apresentadas a eles no período em que estavam vivenciando suas [trans]formações iniciais. Logo, ao terminarem o curso de licenciatura em Teatro e ocuparem lugares formais de ensino, escolas públicas ou privadas, essas dúvidas e dificuldades não foram as mesmas que eu tive. Alguns desses egressos relataram que suas maiores dificuldades estavam centradas na ausência de uma estrutura física nas escolas e na violência por parte de alguns estudantes.

Outro modo de auto[trans]formação, que ocorre simultaneamente à [trans]formação inicial, veio na voz e na narrativa de Francinne Costa, no subtópico “O tempo vivido no PIBID-Teatro”. Apesar da professora Francinne Costa ter sido professora supervisora no PIBID, notamos, a partir de sua narrativa, que sua experiência com a sala de aula ocorreu em paralelo ao curso de Licenciatura em Teatro, pois durante a graduação a professora esteve atuante no mercado de trabalho, e conforme sua narrativa “trabalhava para aprender como as escolas funcionavam, como a educação funcionava” (Fragmento da entrevista narrativa de Francinne Costa). Apesar da semelhança, no sentido temporal, coexistente à [trans]formação inicial, como escrevi anteriormente, a experiência de Francinne se diferencia, sob a perspectiva da estrutura e de oportunidades de construção coletiva da prática que o PIBID-Teatro oferta.

A professora Francinne aprendeu, por iniciativa própria, pelo método da tentativa e erro, sincronicamente à sua [trans]formação inicial. O PIBID, por sua vez, articula teoria e prática e garante ao licenciando saberes da docência, por meio da experiência (Tardiff, 2002) e de uma maneira diferente, que ultrapassa o modelo meramente praticista - aquele que somente tem a intenção de garantir práticas que insiram o licenciando no mercado de trabalho. É natural o que desejamos quando ainda somos estudantes da licenciatura, o desejo de ser professor e a aspiração de ser independente através de nosso trabalho, por isso os primeiros contatos com a sala de aula são fundamentais para que construamos os traquejos de nossa prática. Uma boa parte do que sabemos sobre ensinar Teatro provém de nossa própria vivência, principalmente nesse momento de iniciação quando ainda somos alunos (Tardif, 2002, p. 68).

Ao longo desta escrita, pude enfatizar a importância de tecer olhares discursivos prolongados por lentes de outras áreas de conhecimento, além da teatral, para compreender como ocorre a consciência da [trans]formação em professores de Teatro e como tal consciência se relaciona com nossas decisões e, com efeito, com nossas práticas de ensino. Essa abordagem me permitiu a construção de uma percepção intrapessoal e abrangente sobre o exercício docente, não apenas como

um trabalho, mas como uma prática enraizada em camadas enredadas de conhecimento e, sobretudo, de fazeres oriundos da experiência.

Embora, em alguma medida, sejam equivalentes as maneiras como cada sujeito professor de Teatro alcança, identifica, compreende, guarda, conecta e recobra os signos de sua [trans]formação acadêmica e de sua capacidade cotidiana de auto[trans]formação, quero registrar que foi possível perceber, por meio desta investigação, que é peculiar de cada trajetória a aquisição da aprendizagem e, conseqüentemente, os processos de construção da profissionalidade, ainda que estes aconteçam de modo paralelo e seriado. Isso foi problematizado sob o respaldo da percepção e contribuição da autopoiese de Maturana e Varela, no ensaio “Ser e construir-se Professor”.

No referido ensaio, trago a ideia de memória-profissão articulada ao conceito da autopoiese. O debate que teci, a partir das narrativas das professoras Ana Caroline Santos e Francinne Costa, reitera a autopoiese como uma capacidade humana e, nesse contexto, como uma competência docente, que naturalmente converte nossas experiências em aprendizado. A autopoiese tem relação com a autorreflexão constante, com o aprimoramento das competências e com a adaptação das crenças e dos valores que acumulamos. Estes saberes são essenciais a nós, professores de Teatro, especialmente na adaptação às mudanças, tão comuns no campo da educação. Esse aprendizado, resultado da conversão de experiências, tende a estar ao nosso dispor graças à memória-profissão.

No tópico “Olhares iniciais sobre a memória-profissão e a experiência”, trouxe uma perspectiva sobre a memória-profissão que a categorizava como um território de narrativas, a partir das contribuições de Elizeu Clementino de Souza (2004). Ao longo desta pesquisa, e em todos os ensaios, a memória, intrinsecamente ligada a diversas histórias de vida, inclusive a minha, me oportunizou pensar a existência e a experiência educativa e, ao expressá-la por escrito, pude organizar meus pensamentos, promovendo uma análise reflexiva de minha jornada pessoal e profissional. Esse processo proporciona suporte à compreensão de como nossas experiências moldam nosso desenvolvimento (SOUZA E, 2004, p. 213). Ao acessar nossa memória-profissão, suponha que, metaforicamente, descrita em uma espécie

de diário de bordo, poderíamos recobrar tão só aquela aprendizagem que fora registrada/experienciada, como nos escreveu Izquierdo (2011), ao afirmar que “aquilo que foi aprendido está apreendido”.

A frase em questão nos sugere que o conhecimento e as experiências que foram efetivamente aprendidas e internalizadas são mais propícias à permanência na memória de forma mais rigorosa e a se tornarem parte integrante do indivíduo. Quando aplicamos essa ideia à aprendizagem dos professores de Teatro, algumas considerações precisam ser feitas. Uma delas está relacionada justamente à auto[tran]sformação, ou nossa competência de internalização do conhecimento. Somos aprendizes ao longo da vida, e essa condição, mediante a experiência em sala de aula, nos ajuda na construção de estratégias de ensino de Teatro e *insights* pedagógicos.

Outra consideração, ainda sobre o pensamento de Izquierdo, concatena com a experiência reflexiva. Ao acumular experiências ao longo de nossas carreiras, melhoramos a prática e temos mais clareza na tomada de decisões e na organização de espaços artístico-pedagógicos. A ideia de que algo está "apreendido" sugere, no contexto da aprendizagem docente, que algo foi capturado e retido de forma profunda. E nesse território da memória-profissão, as estratégias de [trans]formação e de auto[trans]formação, que nós professores de Teatro adotamos, estão associadas a nossa competência de reter o aprendido, oriundo dessa prática cotidiana, para lembrá-lo em outras situações, compartilhá-lo e, assim, modificar realidades endurecidas e ressecadas nos espaços institucionais de ensino. Isso me remete ao que Sônia Rangel nos escreveu em um dos seus ensaios “lembrar para esquecer. Lembrar para compreender. Lembrar para modificar. Lembrar para compartilhar. Lembrar para confirmar” (Rangel, 2002, p. 174.).

Ainda sobre a memória, no ensaio “Na sombra da Algarobeira”, partindo do meu trajeto e do professor de Teatro que sou, trago alguns conceitos e estudos, entre os quais destaco a Etnocologia. Ao longo da escrita deste ensaio, paira a ideia de sombra como uma alusão arquetípica da memória, mediante o relato de brincadeiras da infância, sob a sombra da algarobeira da casa de vovó. Discuto aspectos etnocenológicos dessa brincadeira, minha primeira memória e elo com Teatro, quando

nem sabia do que se tratava, consolidando, a partir disso, o entendimento de que existem elementos em nosso trajeto oriundos das diversas aprendizagens e vivências, as quais nos constituem professores de Teatro e forjam nossa prática profissional.

Sobre este aspecto, no tópico “O tempo vivido no PIBID-Teatro”, recordo de um trecho da narrativa de Ana Caroline Santos, quando ela descreve sua primeira experiência com o ensino no PIBID-Teatro: “para dar aula no PIBID, eu tive que buscar, enquanto mulher negra e periférica, e tenho a consciência de que naquela época fui buscar dentro de mim, a minha experiência, a minha história com o Vila Velha, com a Escola Olodum, com o Bando de Teatro Olodum”. É a memória-profissão talvez a nossa principal estratégia de auto[trans]formação.

Sem a efetiva existência da memória, nós, que somos do Teatro, nem sequer poderíamos representar um personagem. Porque eu não poderia ser, ou na condição de quem faz/ensina Teatro, eu não poderia improvisar o que desconheço, muito menos expressar ou articular aquilo que não desfruto/posso. Sou o que imagino, e ao imaginar “me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (Freire, 1996, p. 21-22)

Se me afirmo e me enxergo como sujeito inacabado, em processo de constante aprendizado, materializo mais uma vez a ideia de que nossa condição autopoietica de ser professor está relacionada ao exercício da nossa profissionalidade. A condição autopoietica sugere que nós, professores, não somos apenas receptores de informações externas, mas também criadores e mantenedores de nossa própria identidade profissional. E, ao trazer aspectos da identidade docente, em específico do professor de Teatro, é relevante pensar o papel do PIBID-Teatro no desenvolvimento da função social de educar ao longo dos últimos anos.

Certamente, o PIBID é uma iniciativa importante para o desenvolvimento da formação de professores e para a melhoria da qualidade da educação (Leite, 2018, p. 11). No entanto, como qualquer política pública, sempre há espaço para aprimoramentos, uma vez que a duração de uma política pública é efêmera, e pode, nesse sentido, sofrer variações significativas, dependendo de diversos fatores, incluindo a natureza da política, o contexto político, econômico e social, bem como as prioridades e mudanças na agenda governamental. Meu desejo de vida longa ao

PIBID me faz pensar em algumas iniciativas que podem potencializar a ação do programa. São elas:

1. **Maior integração com a cultura escolar:** Embora o PIBID já envolva estudantes em atividades práticas nas escolas, uma maior integração com a cultura escolar poderia ser benéfica. Me refiro ao tempo de permanência no projeto e a intervenções no cotidiano institucional da educação básica. Por exemplo, a presença de bolsistas do PIBID e da Universidade Pública na construção das jornadas pedagógicas e, conseqüentemente, na elaboração do plano de curso. Isso potencializaria espaços de [trans]formação, especialmente quando falamos do ensino de Teatro, e enfraqueceria políticas de apagamento em educação.
2. **Relações com a comunidade e Avaliação Abrangente:** Além de avaliar os resultados dos bolsistas, seria útil pensar em uma avaliação sistematizada, anual ou bianual, mais abrangente, sobre do impacto do programa. Nisto estaria o ouvir a comunidade escolar, o olhar da família e ou responsáveis legais dos estudantes e a percepção dos alunos sobre as atividades realizadas. Em paralelo a essas avaliações, constituir aproximações com a família, para o entendimento da importância do ensino de Teatro no currículo da educação básica, pois, conforme apontado ao longo do texto, muitas famílias não valoram por não não conhecerem o potencial artístico.
3. **Expansão da participação das escolas:** Fomentar mais recursos para que um maior número de escolas participasse do PIBID. Isso poderia aumentar o alcance e o impacto do programa, uma vez que ele vem desenvolvendo atividades de cunho [trans]formativo eficazes nas licenciaturas, em todo território nacional
4. **Fortalecimento da Pesquisa:** O PIBID poderia incorporar aos seus projetos e subprojetos parcerias com entidades oficiais e grupos de pesquisa que se dedicam a pensar a educação nesse olhar específico, o Teatro-educação e seus valiosos processos, buscando, por meio desses

projetos, investigações sobre práticas pedagógicas eficazes, novas abordagens de ensino e processos aprendizagem, garantindo possibilidades maiores de inovação educacional.

5. **Mentoria e orientação de Egressos:** O MEC e a CAPES poderiam ampliar as ações do programa, fortalecendo as políticas públicas de [trans]formação continuada, mediante o acompanhamento dos egressos do PIBID ao longo dos primeiros anos de sua carreira como professores. Ademais, poderiam implementar um sistema de mentoria para os bolsistas, conectando-os a professores experientes que possam fornecer orientação e apoio na constituição de sua profissionalidade, conforme experiências exitosas de outros países da América Latina.

No PIBID aprende o licenciando, aprende o professor-supervisor, aprende o professor-coordenador. Essa atmosfera torna o programa um vetor potencial de adequação às exigências e às diretrizes de [trans]formação atuais nos cursos de licenciatura, nas Instituições de Ensino Superior. O PIBID é uma realidade duradoura da memória social da educação brasileira, é um retrato do agrupamento de várias pessoas que outrora fizeram, e fazem em menor proporção, uma política pública que tornou a experiência educativa uma das oportunidades cotidianas de superação de dualidades históricas, como trabalho e [trans]formação, prática e teoria, escola e universidade, saber e fazer.

O PIBID-Teatro tem sido, ao longo de sua existência, um espaço que legitima o entendimento de que a [trans]formação continuada e a auto[trans]formação é um complemento da formação inicial e, nesse sentido, a aprendizagem docente apresenta-se como fenômeno complexo e distinto por envolver aspectos subjetivos: a construção e o desenvolvimento dos acervos pessoais de aprendizado; os aspectos objetivos: a condição e o papel social de educar pelo viés artístico.

Ao refletir ao longo desta tese sobre as experiências da narrativa docente por todos, pelo viés subjetivo, pude conhecer práticas distintas, e nisso me vi crescendo profissionalmente, me [trans]formei neste processo. E quando penso no aspecto objetivo desse aprendizado, entendo que tudo está conectado, e o impacto positivo

desse lugar de encontro, entre a subjetividade e a objetividade de nossa experiência educativa, vem da educação de qualidade na rede pública e para a educação de qualidade na rede pública.

Nessa [trans]formação que nos cabe, enquanto professores, e, antes disso, enquanto seres humanos, possivelmente nos questionaremos sobre nossas deduções e práticas. Meu desejo é que, ao chegar esse momento, sejamos capazes de refazer o trajeto e renunciar as supostas fórmulas de como ser e aprender o magistério, especialmente no ensino de Teatro - não há fórmulas, não existe mágica secreta ou publicizada. Essa renúncia ao modelo a ser seguido que menciono é como um resetar, uma necessidade de reconexão com nosso compromisso primeiro: construir uma educação sensível (Duarte Júnior, 2004), sendo parte desse decurso.

E a partir deste ponto, eu retomo o desabafo inicial que esteve presente nas entrelinhas destas últimas considerações: eu não sei como findar esta tese. Qual é a sua sugestão?

REFERÊNCIAS

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEITE, Vanessa Caldeira. **Apresentação**: Pensar a Dança e o Teatro na escola a partir do PIBID: uma discussão curricular In: PIBID Dança & PIBID Teatro UFPel: caminhos de formação docente [e-book] / Organizadoras: Andrisa Kemel Zanella, Fernanda Vieira Fernandes e Flávia Marchi Nascimento. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

RANGEL, Sonia Lucia. **Olho Desarmado**: objeto poético e trajeto criativo. Salvador: Solisluna, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador, 2004. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.