

A FORMAÇÃO EXTENSIONISTA DO PROFESSOR DE TEATRO implicações e diálogo na educação infantil

Ricardo Carvalho de Figueiredo (UFMG)¹

Nesse artigo apresento um projeto de extensão universitária em teatro com crianças da Educação Infantil conduzido por alunos do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenado por mim. Nesse sentido, a participação em um projeto de extensão permite ao professor em formação a imersão no campo de trabalho para o qual irá formar-se. Dentro dessa dinâmica abordamos também o diálogo com a cultura escolar e a necessidade de conjugar os interesses do projeto com as demandas da instituição com a qual estabelecemos parceria. Esse processo mostrou-se frutífero e ao mesmo tempo colocou-nos questões de ordem político-pedagógica já que o teatro está presente na escola independente de termos professores especialistas ou não.

Pedagogia do Teatro; Extensão; Aprendizagem na prática; Educação Infantil.

THE EXTENSIONIST FORMATION OF DRAMA THEATER Implications and dialogue on early childhood education

In this article I present a university extension project in theater with children from kindergarten conducted by Degree Course students in Theatre at the Federal University of Minas Gerais and coordinated by me. In this sense, participation in an extension project allows the teacher training immersion in the field of work for which will be formed. Within this dynamic also approach the dialogue with the school culture and the need to balance the project's interests with the demands of the institution with which we have established partnership. This process proved to be fruitful and at the same time put in the political - pedagogical issues as the theater is present in the independent school terms specialists or not teachers.

Theatre Pedagogy ; Extension; Learning in practice; Child Education.

Após minha entrada como docente do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, junho de 2009, e atuação direta na área de formação de professores de teatro, propus a criação de um projeto de extensão universitária que pudesse aproximar a produção de conhecimento em ensino de teatro, elaborada no âmbito acadêmico, junto da produção em teatro produzida na escola de educação básica. Esse diálogo me interessava por almejar que a formação do professor devesse se dar no vínculo entre universidade e escola e por ter como hipótese que a participação em um projeto pode questionar a fragmentação dos saberes disciplinares, buscando uma integração dentro do próprio teatro. Ou seja, se durante as disciplinas do currículo da licenciatura em teatro, o aluno tem matérias que priorizam ora o trabalho do ator, ora o trabalho do diretor e assim sucessivamente, na escola de educação básica, o professor de teatro precisa fazer teatro com seus alunos tendo como foco o próprio ato de conceber e ensinar teatro.

A aproximação da universidade com a escola/comunidade, imprescindível a um projeto de extensão, me interessava, por permitir e incentivar a

inserção de licenciandos no âmbito escolar, o que poderia contribuir para um aprofundamento em sua formação como professor de teatro, pois estaria aprendendo a profissão no próprio exercício da docência em teatro. O professor se formando na e pela prática docente.

O professor Arão Paranaguá de Santana da área de Pedagogia do Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) publicou recentemente um estudo primoroso no âmbito da formação do professor de teatro a partir da experiência com a extensão universitária. Em linhas gerais o projeto Ação Cultural em Teatro consiste em:

favorecer uma atuação extensionista por parte dos discentes, os quais estudam as questões políticas voltadas para a educação popular e comunitária, ao mesmo tempo em que planejam, desenvolvem e avaliam seus subprojetos, na forma de oficinas, mini cursos, leituras dramáticas, espetáculos etc. (SANTANA, 2013, p. 76 - 77).

A partir de então, Arão Santana (2013) traz a seguinte questão para sua pesquisa:

a proposta estético-pedagógica contida no projeto formativo da Licenciatura em Teatro dá conta da formação de um professor que domine a linguagem da cena e saiba articular esse conhecimento junto a outras dimensões advindas da sua experiência de vida? E ainda: como a extensão integra esse processo formativo? (SANTANA, 2013, p.50).

Em busca de respostas, Santana traçou um percurso minucioso do trabalho desenvolvido no curso da UFMA do qual faz parte, revelando que após a coordenação de um programa extensionista com mais de vinte licenciandos em teatro envolvidos, conseguiu apoio dos demais professores e o currículo do curso incorporou a extensão universitária e a “prática como componente curricular²” como parte obrigatória do currículo para a formação dos professores de teatro. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 09/2002 explicita que a prática como componente curricular deve ser reconhecida em:

situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundas de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Santana aponta que essa incorporação da prática com a extensão só foi possível graças à criação do grupo de pesquisa intitulado “Pedagogias do teatro e ação cultural” (GPTAC) em 2008 que revelou dados importantes acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitárias,

ao tempo em que o relatório da pesquisa registrou o processo de construção histórica da formação de professores e da extensão – pela primeira vez no âmbito da UFMA, tratando da memória institucional e das questões atinentes a essa conjuntura (SANTANA, 2013, p. 35).

Nessa mesma perspectiva é apresentado no documento produzido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX: “enxergar a extensão como parte integrante do processo de democratização do saber acadêmico, uma vez que, por meio dela, este saber retorna à Universidade testado e reelaborado.” (2006, p.24).

Quando um projeto de extensão propõe sua atuação na relação cotidiana com a escola, ou seja, com outra instituição, aponta que o conhecimento acadêmico não basta em si mesmo, propondo estar alicerçado em uma troca de saberes e que pretende produzir conhecimento nesse processo dialógico.

Nessa perspectiva, a extensão apresenta-se, a meu ver, como democrática, potencializadora de um processo dialético e propositora de interdisciplinaridade, além de reconhecer o outro e sua cultura como fundamentais para a produção do conhecimento.

Durante as observações das aulas de teatro realizadas pelos estagiários em escolas públicas e particulares do município de Belo Horizonte, identificamos que o ensino de teatro na escola ainda traz resquícios de uma educação tradicional, com a ênfase no produto final para apresentações em festejos comemorativos, escolha de texto teatral pronto e construção de cena a partir do modelo realista³.

Na contramão daquela perspectiva, propus a condução de práticas teatrais conduzida pelos licenciandos na escola com a intenção de descobrirmos modos outros de inserir o teatro na educação para, debater e modificar, o processo de formação dos professores de teatro.

Nesse sentido, busquei desenvolver no projeto “Teatro-Educação: experimentos teatrais na Educação Infantil” a indissociabilidade da extensão com a pesquisa e com o ensino, contrapondo à pedagogia aplicacionista na formação de professores. A pedagogia aplicacionista é fundamentada a partir do método disciplinar, como na pedagogia tradicional. As disciplinas não tem relação entre si, constituindo-se como unidades autônomas fechadas em si mesmo e de curta duração.

A lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2011, p.271 – 272).

Deflagrador de uma dinâmica que tem ocorrido no âmbito da formação docente na universidade brasileira, o modelo aplicacionista coloca de forma estanque as áreas de pesquisa (pesquisadores), formação (formadores) e prática (professores), pois os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente “aplicados na escola”. Cada um desses grupos é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme os tipos de carreiras. De um modo geral os pesquisadores tendem a diminuir sua atuação nos espaços de formação para o magistério

e distanciarem-se dos campos da prática, porque estão lotados numa cultura acadêmica que consagra a área científico-acadêmica como prioritária na disputa entre pares em âmbito nacional e internacional. Ou seja, “os critérios de reconhecimento da excelência acadêmica dizem respeito, quase todos, à pesquisa, à produção de conhecimento novo e à formação de pesquisadores.” (FARIA FILHO, 2012, p. 02).

Elaborei um projeto de extensão que pudesse imprimir uma atitude investigativa e questionadora por parte do licenciando, ampliando e desenvolvendo uma capacidade de aprendizagem e reflexão sobre sua própria prática profissional, criando “condições para que ele [estudante] possa, permanentemente, se manter aprendendo.” (FORPROEX, 2006, p.43).

Desse modo, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão se fazem indispensáveis na formação do licenciando em teatro por permitirem-lhe que tenha uma prática docente e a partir dela faça observações próprias de seu campo de investigação, em um diálogo com a realidade, buscando compreendê-la e transformá-la. Busquei romper com a lógica de uma formação técnica e alheia aos processos de construção do conhecimento em teatro. O desejo é que esse licenciando, conquistando sua autonomia profissional durante seu período de formação acadêmica, crie seu percurso profissional a partir de motivações pessoais e autorais, sendo protagonista de processos de criação teatral e seu ensino.

O depoimento no livro de Santana (2013), fornecido pelo ex-aluno da UFMA que participou de projetos de extensão corrobora com meu propósito:

A experiência de elaborar um projeto de teatro e executá-lo como prática extensionista foi bastante significativa na minha formação, foi um espaço para exercer a autonomia profissional, mostrou de forma prática a importância do teatro na educação, sua intervenção em comunidades e que se pode construir conhecimento por meio de subjetividades. A cada oficina ministrada apareciam novos desafios, os participantes do projeto com suas experiências abriam caminhos que não estavam esboçados nos planejamentos, isso era importante, instigava novos debates, novas formas de ver o mundo, fazendo com que as atividades fossem desenvolvidas de forma processual, respeitando as limitações de todos e contribuindo para uma experiência estética dinâmica e plural. A experiência de ministrar aulas fez com que algumas barreiras fossem quebradas e trouxe mais segurança sobre as metodologias a serem aplicadas em sala de aula (SANTOS, apud SANTANA, 2013, p. 107).

Foi ao possibilitar que o licenciando, a partir da participação em um projeto extensionista, conheça

de forma prática os meandros da educação que propus o projeto para a Pró-Reitoria de Extensão para o ano letivo de 2010. O propósito era o de investigar, através desse projeto, como proporcionar uma formação docente aos licenciandos, calcada no princípio do aprender fazendo teatro com crianças pequenas. Se a questão inicial era voltada para o encontro da criança e o teatro, através das potencialidades já contidas na criança junto ao jogo de faz de conta, a viabilidade da proposta se daria no contato direto do licenciando com a própria criança, em seu cotidiano⁴.

Alguns pressupostos desse projeto foram sendo elaborados com a experiência que tive na coordenação de outros projetos de extensão, quando professor do curso de graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, e em minha história como bolsista de extensão, durante minha graduação naquela universidade. Penso, a partir dessas experiências, que minha formação docente se deu, de forma mais intensa, no cotidiano escolar, quando responsável por promover processos de criação teatral. Foi no espaço da docência que comecei a aprender a ouvir o outro, propor caminhos para a criação teatral, descobrir possibilidades para fazer teatro na escola, duvidar, questionar e dar sentido ao que aprendia na universidade.

Refiro-me aqui ao sentido de escuta trazido por Paulo Freire, que significa:

a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (...) A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2000, p.135).

A partir de então, interessava-me com o projeto incentivar os licenciandos no exercício da docência. Para tanto, iríamos propor uma formação de espectadores para crianças; fomentar a discussão do professor-artista, incentivando os alunos-bolsistas a criarem fragmentos teatrais para serem compartilhados com as crianças-espectadoras; propor exercícios de desconstrução dos fragmentos teatrais às crianças a partir de elementos elaborados pelos licenciandos, colocando as crianças em relações de jogo semelhantes às que os professores-artistas experimentavam no processo de construção das cenas.

Esses três aspectos se retroalimentam. Para formar o espectador, na perspectiva da emancipação do sujeito e na pluralidade dos modos de ver e conceber teatro, propus que os licenciandos investigassem temas e estéticas teatrais, a fim de apresentar às crianças uma pluralidade da

linguagem teatral. Para tanto, os bolsistas precisavam conhecer as especificidades da infância para dialogar com ela e desvelar os mecanismos do fazer teatral. Foram três processos concomitantes: conhecer as crianças; elaborar fragmentos teatrais; apresentar os elementos da linguagem teatral. A ideia sempre foi a de que os três processos se contaminassem, rompendo as barreiras entre o artístico e o pedagógico. E que o professor em formação pudesse descobrir que no ensino do teatro estão contidas várias ações, tal como revelado por Denis Guénoun (2004), já que o teatro “não é uma atividade, mas sim duas. Atividade de fazer e atividade de ver. [...] O teatro impõe, num espaço e tempos compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. E ele só se mantém de pé se estas duas ações se orquestrarem.” (GUÉNOUN, 2004, p.14).

Acrescento à proposta de Guénoun (2004) a ideia de que o ensino do teatro ainda traz para si, além da proposta de ver e fazer, a concepção de saber quem é o educando. Nessa concepção de conhecer quem é o aluno, é que o professor de teatro estará ensinando e promovendo uma aprendizagem teatral que dialoga, questiona e vai além do que o educando já conhece. Assim, o teatro não é instaurado unicamente a partir do saber e interesse pessoal do professor, pelo contrário, ele virá contribuir para aproximar a linguagem teatral no universo cultural do aluno, ampliando seu repertório teatral.

O princípio dialógico por trás dessa proposta pedagógica questiona o modelo teatral hegemônico perpetuado nas escolas. Não me interessa um ensino de teatro descontextualizado da escola, feito a partir do que o adulto julga ser interessante para mostrar à criança: do adulto que “sabe” para a criança que “não sabe”; da universidade para a escola; do professor para o aluno. Interessa-me proporcionar descobertas sobre o ensino e a aprendizagem em teatro, a partir da escuta e do diálogo cotidiano entre os sujeitos envolvidos.

Também propus que os licenciandos fossem a campo e descobrissem com qual criança iriam dialogar, observando assim suas brincadeiras, seus desejos, medos, enfim, que pudessem produzir um exercício cênico para ser compartilhado com a criança-espectadora, sem a pretensão de fazer um espetáculo para o dia das crianças ou dos pais. Um teatro que não precisasse ter dia nem horário marcado para acontecer. Ele estaria na escola e pertenceria ao cotidiano escolar.

Na proposta inicial do projeto de extensão sugeri que os bolsistas exercitassem funções teatrais específicas na elaboração da cena para as crianças, friccionando os saberes das áreas de atuação, direção e dramaturgia na sala de ensaio. Assim, ao invés de estudar essas áreas de formas estanques, tal

como durante as disciplinas específicas, esses licenciandos iriam aprendê-las e reinventá-las a partir da prática teatral. Ou seja, aprender teatro no próprio ato de fazer teatro. O profissional de teatro se formando na e pela prática teatral.

Concordo com o entendimento de prática trazido por Santana e o adoto para esse estudo. Para o autor,

o referencial utilizado neste trabalho destaca o sentido da vivência concreta como aprofundamento de reflexões construídas na busca do saber, destacando a experiência como um processo transitório entre os fenômenos e a consciência que deles advêm (SANTANA, 2013, p. 85).

Busquei então criar condições, a partir do projeto de extensão em diálogo com a instituição de Educação Infantil, para que os licenciandos em teatro experimentassem a docência com crianças dentro da instituição, de forma que reelaborassem os conhecimentos pedagógicos e teatrais adquiridos durante o período de formação e vivenciassem a docência.

Como o projeto de extensão tinha caráter de ensino e diálogo com a pesquisa, consegui uma bolsa de extensão⁵, uma de graduação⁶ e mais tarde uma bolsa de iniciação científica. Essa estratégia foi frutífera, pois tinha um projeto e três interfaces: na extensão, a produção de fragmentos teatrais voltado para crianças; na graduação, a proposta de desenvolver o ensino de teatro com as crianças pequenas; na pesquisa, a investigação sobre a formação do espectador.

Apresento a seguir como se deu o diálogo com os interesses institucionais para uma ação do projeto.

DIÁLOGO COM A INSTITUIÇÃO

Um dos pontos mais delicados na relação de um projeto com a escola é compreender como esta funciona, suas regras, constituições e normas. Entendo que é no cotidiano que essas ações são construídas e que cada membro da escola participa dessa organização escolar.

Desde quando o nosso projeto adentrou a instituição foi de meu interesse que o diálogo se estabelecesse, visto que a aprendizagem se daria da melhor maneira, quando compreendêssemos a escola e, por conseguinte, fôssemos compreendidos.

Compreender que a dinâmica escolar é plural fez parte do nosso aprendizado. E por mais que as aulas de teatro já tinham seu espaço-tempo com uma turma, em alguns momentos havia alteração na rotina das crianças, fazendo com que o grupo do

teatro, criasse adaptações – já que a dinâmica escolar revelou-se plural.

Para além das questões de organização escolar, nos interessou o diálogo com a professora da turma, visto que era ali, no espaço com as crianças, que se encontrava o foco do projeto: fazer teatro com as crianças para aprender a ser professor e aprender a fazer teatro na escola de crianças.

Mesmo não sendo inicialmente um objetivo, queríamos estabelecer um diálogo entre a produção teatral realizada na escola pela própria professora e o que estávamos ensinando de teatro às crianças. Assim, a professora pediu aos bolsistas que ajudassem a desenvolver uma apresentação teatral com os alunos para o dia dos pais. Isso gerou um desconforto no grupo, pois ainda não tínhamos nos preocupado com essa demanda da escola: apresentação teatral em festas escolares – uma prática constante e histórica presente no cotidiano escolar. A proposta já estava bem encaminhada e se sustentava pelos princípios mais tradicionais possíveis, que prezava a cópia e repetição: a professora lia as falas dos personagens para as crianças repetirem e decorarem, já que elas ainda não sabiam ler; ilustrava gestos dos personagens para as crianças copiarem.

A partir desse momento, as aulas foram encaminhadas para dar suporte à professora, mostrando-lhe outros modos de realizar a apresentação. Como as crianças iriam representar animais, os bolsistas trabalharam com o princípio da mimese corpórea, aproximando o corpo ao gesto e sons dos animais. Sugerimos que uma fala decorada poderia ser substituída por uma brincadeira entre as crianças, com desafios e jogos já realizados em aula.

Percebi, nesse momento, mesmo tendo a professora já participado de quase um ano do projeto e apesar de estar presente nas aulas acompanhando todo o processo, que ela ainda estava atrelada às suas experiências formativas escolares, dada a força da forma escolar. Só porque ela acompanhava as aulas de teatro, conduzida pelos licenciandos, não era sinônimo de que aprendia outro modo de fazer teatro com as crianças. Há um dado relevante nessa constatação, pois assemelha-se ao que Tardif e Raymond afirmaram, com a seguinte constatação: “a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los.” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 217). Em outras palavras, a socialização escolar pela qual a professora passou durante toda sua experiência escolar tanto no papel de aluna (ensino fundamental, médio e superior), quanto no papel de professora é forte e estável o bastante na formação do seu pensamento educacional que a vivência com uma nova experiência com teatro não, necessariamente,

conseguiu modificar sua postura na condução de propostas teatrais com as crianças.

Desse modo observei que a professora vinha desenvolvendo um ensaio com as crianças, fora das aulas de teatro conduzidas pelos licenciandos. Era uma demanda escolar que a professora cumpria, de modo corriqueiro. A escola iria realizar a festa da família no mês de outubro daquele ano e para isso a professora foi eleita para apresentar naquele dia uma peça teatral com a turma, por ser vista entre seus pares como criativa para as artes. Desse modo, ela conduzia sozinha a criação teatral com os pequenos, baseada em seu conhecimento sobre teatro e em suas experiências já realizadas na docência.

Ela conduzia o processo de ensaio pautado nos seguintes princípios: repetição pela criança, a fim de decorar falas e gestos e destaque para as crianças mais desvoltas nos papéis com maior relevância na fábula.

Entendo que um dos motivos de continuar a usar das artes para ilustrar datas comemorativas tem a ver com o desconhecimento dos conteúdos que as artes podem oferecer à educação das crianças. Então é preciso negociar com a escola outras formas de dar a ver o que se produz nas aulas de arte, ampliando o repertório do que ela pode ser e é de fato! É fato que as datas comemorativas nos percorrem por toda a vida e são constantemente veiculadas pelos meios de comunicação. A escola, nesse sentido, é apenas mais um dos meios que reproduz esse discurso. Em diversos períodos históricos, as artes utilizaram-se de datas comemorativas para sua criação e isso pode ser bem vindo na escola, desde que não se torne uma obrigação do professor, e sim, um projeto a ser desenvolvido com as crianças.

Quando ficamos sabendo dessa apresentação, as próprias crianças pediram para apresentar-nos o que estavam ensaiando. Desse modo, a professora levou-as para a arena, colocou-as em seus lugares marcados e deu início ao ensaio da peça. A professora narrava a história, enquanto as crianças ilustravam-na com gestos. Em alguns momentos, as crianças mais desvoltas tinham falas específicas, mas sempre aqueles com personagens centrais. Essas falas, segundo a professora, haviam sido decoradas após várias repetições, até porque as crianças ainda não sabiam ler. E:

Mayara, por exemplo, explorava variadas vozes para fazer o Lobo; Gabriel atento e com o corpo ansioso aguardava o momento para executar sua ação fugidia de Cabritinho; Joyce sinalizava para os demais colegas o que estava para acontecer de forma que se preparassem. Foi divertido vê-los em cena (LAVINAS, 2011, p.74).

As crianças revelavam aprendizados teatrais conquistados nas aulas conduzidas pelos licenciandos. Porém, já que aquele teatro iria ser apresentado à escola, não era possível que, como especialistas da área, os licenciandos ignorassem aquela demanda. Mas como contribuir com um material já quase pronto, respeitando os saberes da professora? Alertei os estudantes da relevância de apropriarem-se do material trazido pela escola e que se queríamos propor um diálogo, esse era o momento de instaurá-lo, teatralmente.

Assim, a partir do que havíamos assistido, consideramos como questão importante investir no trabalho com os alunos da construção corporal dos personagens. Isso porque, verificamos que o corpo dos alunos em cena se comportava da mesma maneira que fora dela, cotidianamente. Além disso, verificamos que se tratava, em sua maioria, de animais, e como já havíamos trabalhado com eles o corpo dos animais, decidimos investir nesse caminho. Porém, agora tomando como ponto de partida a cor (LAVINAS, 2011, p.74).

O interesse em trabalhar com cores já estava previsto em nosso cronograma e fazer uso de um trabalho vindo da própria turma calhou perfeitamente. Trazer como imagem a cor dos personagens já desenvolvidos pelas crianças foi a proposta. Por exemplo, o grupo de licenciandos utilizava as seguintes pontuações para essa criação: “questionávamos aos alunos se um lobo preto andava da mesma maneira que um lobo cinza. Se uma cabra rosa era da mesma forma que uma cabra azul.” (idem, p.75).

No planejamento feito pelos estudantes houve uma proposição de associação dos personagens da história com as cores. Porém, após a proposição, percebemos que não foi a mais adequada para as crianças. Elas ficaram confusas, e sem saber como relacionar as cores com os animais. E Lavinas pontua:

Não ficou claro para os alunos se a cor a ser dita era relativa à cor da pele, da roupa que os personagens iriam vestir no dia da apresentação (escolhida pela professora) ou de uma escolha pessoal quanto à cor que consideravam ser a dos personagens. Dessa maneira, os alunos falaram cores relativas aos figurinos das personagens e, ainda assim, apenas alguns alunos falaram, em especial, Joyce. O que percebi é que esses que falavam definiam cores e os demais alunos concordavam, sem ao menos questionar.

Quando um desses, que pouco falava, achava que uma cor muito diferente pertencia à determinada personagem, ele não era ouvido. Por exemplo, teve uma menina que falou que o cabritinho era azul e isso não foi considerado nem tampouco transformado em objeto de discussão por nós. “Cabritinho azul? Qual a

diferença dele para os que são brancos, marrons ou beges? Ele anda diferente? Tem uma força diferente?”

Enfim, acho que deveríamos ter dado mais espaço para que surgisse uma palheta de cores e opiniões diversas. (2011, p. 76).

Novamente a criança mais desenvolvida teve poder de decisão frente aos demais, deixando aqueles menos falantes, tímidos para se expressarem. Como a aluna Joyce era muito participativa e surpreendia os adultos pela sua desenvoltura, ela dava rumos ao trabalho. Quando Gabriella revela não saber o nome da criança que sugeriu o cabritinho ser de cor azul, não soube nomeá-la, chamando-a de “uma menina”. A própria licencianda observa que a proposta às crianças não foi das mais satisfatórias e, nesse sentido, é necessário refletir, de modo mais amplo, “(...) sobre as finalidades e procedimentos vinculados a processos de ensino/aprendizagem da cena, processos esses que se manifestam de modo diverso em função dos variados contextos em que podem ocorrer”. (PUPO, 2010, p.43).

Se aquele ensaio mostrou-se aparentemente desorganizado e confuso, forma que também se apresentava durante as aulas conduzidas pelos licenciandos, fomos descobrindo ao longo do tempo que isso revelava uma maneira diferente da criança organizar-se. Marina Machado nos dá pistas para entender essa suposta “desorganização”:

A plasticidade do pensar e do agir da criança pode ser muito estimulada por um professor que consiga administrar uma espécie de caos. Será preciso um grau de desorganização (‘desorganização’ do ponto de vista do professor acostumado a ‘planejar muito bem’ suas aulas) de modo que, a partir da multiplicidade de materiais oferecidos, as crianças expressem desejos e escolhas. (MACHADO, 2010, p. 93).

Nesse sentido, as aprendizagens se davam a todo instante e estar em diálogo com aquela instituição só fazia sentido se nos colocássemos atentos a ouvir e compreender as crianças, a professora e a cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha atuação na extensão universitária teve início durante meu período de graduação, quando tive a oportunidade de exercer a docência e aprender com a prática reflexiva proporcionada pelos projetos que participei, sempre tendo a figura de uma professora orientadora por perto, compartilhando sua experiência com o jovem estudante.

Hoje, na condição de professor universitário, coordenar projetos de extensão renova meu olhar para a escola de educação básica, possibilitando-me oferecer novas oportunidades de ampliar o acesso ao teatro a cidadãos que, se não fosse através da escola pública, não teriam contato com o ensino do teatro coordenado por estudantes da área. Tem sido também pela coordenação de projetos, cujo foco é o ensino de teatro na escola, que tenho mantido minha formação continuada, (re)encontrando os dilemas da docência na educação básica.

Desse modo, a coordenação de projetos de extensão envolvendo futuros professores que se debruçam sobre processos de aprendizagem do teatro na educação básica diz da minha trajetória de pesquisa, em que tenho buscado na relação entre teatro, aprendizagem e formação, um aprofundamento nas discussões artísticas, educacionais e políticas acerca da formação do professor de teatro.

Nesse processo dinâmico e sutil 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. Dessa forma, a docência enquanto profissão, não é isenta de esforço, pelo contrário, constitui-se

no sujeito em um processo intenso de imersão-participação-experimentação. Por fim, o processo de aprendizagem da docência não é linear, revelando-se complexo e plural em suas formas de participação, daí a importância da aprendizagem estar recheada de momentos de ação, reflexão, observação e diálogo. A aprendizagem constitui-se, portanto, como contínua e permanente em um processo incessante de descobertas, (des)caminhos, trocas e investigação.

Investigação essa oriunda da própria prática, ou seja, a prática teatral como pesquisa (CABRAL, 2012), proporcionando uma articulação entre teoria e prática na interação entre professor e alunos. Esse compartilhamento da prática/pesquisa possibilita um desenvolvimento do campo de trabalho além de aproximar o professor novato de novos parceiros, rompendo o isolamento no início da vida profissional.

Recebido em: 15/04/2016

Aprovado em: 29/04/2016

Publicado em: 26/07/2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2357-710X.2016v4n5p43>

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). *Resolução CNE/CP 2/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- CABRAL, B. (2012). *Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade*. São Paulo: Hucitec.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. (2008). *A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas*. In: EGGERT, E. (org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (p. 253 – 267).
- FARIA FILHO, L. M. de (2012). *A universidade e a formação de professores: uma discussão necessária*. In: *Boletim UFMG*. Nº 1.772. ano 38. 23 de abril de 2012.
- FIGUEIREDO, R. C. de. (2014). *Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente*. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (2016). *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu. Rede Nacional de Extensão <http://www.renex.org.br>
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GUÉNOUN, D. (2014). *O Teatro é Necessário?* São Paulo: Perspectiva.
- LAVINAS, G. J. (2011). *O teatro pós-dramático na Educação Infantil: uma experiência de ensino na UMEI Alaíde Lisboa*. Monografia (Conclusão do curso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte.

MACHADO, M. M. (2010). *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

PAVIS, P. (1999). *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva.

PUPO, M. L. (2010). Formação de formadores em cena. In: *Lamparina: Revista de ensino de teatro*. v. 1, n.1. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG. (pp. 43 – 49).

SANTANA, A. P. de (2013). *Experiência e conhecimento em teatro*. São Luiz: EDUFMA.

TARDIF, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. 12ªed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação e Sociedade*. Ano XXI, nº 73, dezembro. (pp. 209 – 244).

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (curso de Graduação em Teatro e Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes) com doutorado em Artes pela mesma Universidade. Trabalha na formação de professores de Teatro para a educação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de teatro, aprendizagem no campo das artes cênicas. É coordenador do subprojeto PIBID Teatro da FaE/UFMG desde 2011 e coordenador do projeto de extensão universitária Teatro-Educação: experimentos teatrais na Ed. Infantil. ricaredo@yahoo.com.br

² Em 19/02/2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu que a carga horária mínima dos cursos de licenciatura era de 2800 horas, sendo que destas, 400 (quatrocentas) horas devem ser de “prática como componente curricular”, vivenciadas ao longo do curso.

³ Adoto o sentido de realismo trazido por Patrice Pavis (1999, p.327): “É uma técnica capaz de dar conta, de maneira objetiva, da realidade psicológica e social do homem. (...) Os diálogos se inspiram nos discursos de determinada época ou classe socioprofissional. O jogo de ator torna o texto natural ao máximo, reduzindo os efeitos literários e retóricos pela ênfase na espontaneidade e na psicologia. Assim, paradoxalmente, para fazer o verdadeiro real, é necessário saber manipular o artifício.”.

⁴ Ressalto aqui que uma das escolhas políticas pelo trabalho com a criança pequena, de 0 a 5 anos de idade, em um projeto extensionista, se deve pelo fato de abordarmos no currículo da licenciatura em Teatro da EBA/UFMG apenas os ensinamentos Fundamental e Médio – que são contemplados durante os estágios curriculares obrigatórios.

⁵ Através do edital anual de bolsas de Extensão Universitária da UFMG.

⁶ Através do edital Programa Especial de Graduação (PEG) que priorizava o desenvolvimento e aplicação de novas metodologias pedagógicas. Hoje esse edital está extinto.