



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Artes - IdA
Departamento de Artes Cênicas – CEN

**Um ator no papel de professor de Artes Cênicas: Ensaios de uma
prática de docência marcada por pressupostos progressistas**

Gabriel Gouvêa Vilela Dias

**Brasília,
maio, 2021**

**Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Artes - IdA
Departamento de Artes Cênicas – CEN**

**Um ator no papel de professor de Artes Cênicas: Ensaios de uma
prática de docência marcada por pressupostos progressistas**

Gabriel Gouvêa Vilela Dias

Monografia de trabalho de conclusão de curso
apresentada ao Departamento de Artes
Cênicas/Ida/UnB como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em Artes
Cênicas.

Orientadora: Dra. Sulian Vieira Pacheco

**Brasília,
maio, 2021**

Monografia apresentada aos professores:

Professora Dra. Sulian Vieira Pacheco (UnB)
Orientadora

Professora Dra. Felícia Johansson Carneiro
Membro da banca

Professora Dra. Fabiana Lazzari de Oliveira
Membro da banca

Agradecimentos

Aos alunos e alunas do 2°C, 2°D, 3°E, 3°F, 3°G e 3°H do Centro Educacional da Asa Norte (CEAN), que contribuíram diretamente para esse meu início profissional como docente.

A Arthur Silva Barbosa, professor titular da disciplina de Artes do CEAN, que me acolheu e orientou durante o estágio supervisionado.

Às professoras Dra. Felícia Johansson Carneiro e Dra. Fabiana Lazzari de Oliveria que compõem a banca avaliadora pela leitura e avaliação que certamente será valiosa.

E por último e não menos importante, a minha orientadora Sulian Vieira Pacheco, que em determinados momentos durante esse estudo, me puxou de volta para o caminho certo, trazendo o foco para o que realmente importava nessa monografia.

Resumo

O trabalho em questão, tem como objetivo explicitar alguns aspectos da formação de um estudante de licenciatura em Artes Cênicas: os caminhos percorridos por este desde de sua formação no ensino básico, passando pelo ensino técnico em arte dramática e culminando na licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília. Dessa forma, pretende-se tencionar suas dificuldades e resistências em processos educativos, principalmente no ensino básico, em relação ao prazer de aprender e significância da aprendizagem, já associada à sua formação técnica e superior em Artes Cênicas. A relação entre a aprendizagem significativa e a relevância do prazer nos processos de aprendizagem apresentadas no relato justificam a opção que tal licenciando faz pelas pedagogias progressistas, com presença marcante em sua formação a docência em Artes Cênicas. Assim, o marco teórico utilizado para refletir sobre os propósitos de tal tendência pedagógica é composto por autores como Jorge Larrosa, considerando a origem da escola na Grécia antiga e suas funcionalidades, bell hooks expondo a reflexão sobre a criação de uma comunidade de aprendizado, Hanna Arendt apresentando um pensamento sobre a responsabilidade de ser professor e o autor que é a fonte basilar dessa monografia, Paulo Freire com sua proposta pedagógica. Por fim, será apresentado pelo estudante um relato autoetnográfico referente ao Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2, realizado de forma remota, com recorte no atual momento de pandemia da COVID-19, tentando, de certa forma, relacionar suas propostas metodológicas à aspectos das pedagogias progressistas explicitadas.

Palavras-chave:

Formação de Professor; Artes Cênicas; Pedagogias Progressistas; Paulo Freire.

Sumário

Introdução	08
Capítulo I- Contexto da Educação na Cidade de Cruzeiro e Estado de São Paulo: o prazer de aprender e ensinar frente uma educação tecnicista.....	14
Capítulo II – Um Panoramas sobre a Educação Progressista.....	20
2.1 – ESCOLA.....	21
2.2 - PROFESSOR E PROFESSORA	25
2.3 - ENSINO E APRENDIZAGEM	29
Capítulo III – A Docência em Tempo de Pandemia.....	35
3.1- UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO DA PRIMEIRA EXPERIENCIA EM SALA DE AULA.....	36
Considerações Finais	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA	48

*“Por um mundo onde sejamos, socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres”*

Rosa Luxemburgo

Introdução

Caras leitoras, me chamo Gabriel Gouvêa e apresento agora o meu último trabalho na graduação de Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, na intenção de elucidar um pouco a forma como venho refletindo a educação nesse fechamento de ciclo, que foi tão importante para meu crescimento profissional e principalmente como ser humano. Nas páginas seguintes, será apresentado um relato pessoal partindo da minha experiência de vida como estudante embasado em alguns autores e autoras que deram o aporte necessário para a criação dessa reflexão.

Logo, a presente monografia apresenta aspectos do meu processo educacional, como quais pedagogias me cercaram, desde o ensino médio na cidade de Cruzeiro-SP passando pela formação como ator na Escola Técnica de Arte Dramática realizado em Taubaté-SP, até a graduação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília, na qual cursei o Bacharelado em Interpretação Teatral e estou em processo de conclusão da Licenciatura em Artes Cênicas.

A partir dessa experiência individual, enquanto aluno, reflito sobre o meu processo educacional básico e suas ressonâncias na minha formação docente, transitando pela apresentação dos eixos principais da pedagogia progressista. Para tal pedagogia, o papel da escola é:

o de contribuir com a elaboração e consideração de outro modelo social. Uma sociedade não mais pautada nos princípios do individualismo, da competição e da propriedade só para alguns, mas fundada na igualdade de direitos e oportunidades, na cooperação e na justiça social (FARIAS, 2009, p.38).

Essa maneira de se ver a educação, como indica Farias, me chamou a atenção, principalmente por apontar um caminho diferenciado que tive no meu ensino básico e consequentemente me influenciou no Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2 (ESAC II)¹.

Uma das questões que me foram apresentadas no processo de formação em pedagogia do teatro na Universidade de Brasília, foi a importância de ter prazer no ato de apreender. Fui levado a observar que, a partir dos estudos na Escola Técnica de Arte Dramática, tive uma relação muito prazerosa com minha formação. Contudo, tal relação

¹ ESAC II, disciplina de estágio final obrigatória para os alunos cursando licenciatura, ofertada no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, que é desenvolvida a regência de quarenta e cinco horas.

não pôde ser estabelecida nos momentos anteriores. Durante todo meu ensino básico, foram poucos os momentos que fui acometido por esse sentimento em relação às práticas de estudos. Diga-se de passagem, eu, era um aluno pouco dedicado e, o fato de ter reprovado por dois anos a 2ª série do ensino fundamental, e durante todo o Ensino Médio ter passado para os anos seguintes pelo Conselho de Classe,² mostra que o estudo não me era nenhum um pouco atrativo.

Esta relação com a escola se transformou, quando decidi estudar teatro, indo para uma escola técnica. O prazer em apreender era incentivado pela descoberta de um mundo que se mostrava pela literatura dramática, através de autores que me marcaram, seja numa esfera política, ou até mesmo nas relações afetivas. O entendimento da vida pelo prisma da arte se fez e continua fazendo parte da construção do meu caráter, principalmente o profissional, assim todos os aprendizados relacionados as artes cênicas tornaram-se significativos para mim. Esse desejo de exploração do conhecimento me acompanha até agora, nos últimos momentos da minha segunda habilitação em artes cênicas. Posso dizer que, estudando teatro experimentei a ideia que o professor, pedagogo e escritor Paulo Freire apresenta sobre a curiosidade. Ele entende a curiosidade como a pedra fundamental para a construção do saber, pois “é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2019, p.84).

Portanto, a motivação de me debruçar sobre a pesquisa de uma pedagogia que não transfira conhecimento, mas que o construa, de estudar uma pedagogia que se diferencie das quais fui submetido durante todo meu ensino básico - voltada para atender as demandas do mercado de trabalho - que se aproxime dessa experiência que venho tendo como estudante de teatro – valendo-se da ideia de ter prazer em aprender - é o que me faz querer seguir na área da educação.

Dentro disso, partindo do estudo sobre a pedagogia progressista, que se diferencia das tendências pedagógicas tecnicistas, mais sintonizadas com o neoliberalismo vigente, as seguintes perguntas me mobilizam nessa monografia: Quais foram as funções da escola na minha Educação Básica? Em que tipo de escola eu desejo trabalhar e que tipo de professor eu desejo ser? Como o ensino do teatro pode ser praticado na escola para uma educação mais significativa? Tais perguntas se mostraram necessárias para conduzir os

² O Conselho de Classe, na Escola que cursei o Ensino médio, era composto por todos os professores e professoras. Caso o aluno ou aluna não passasse numa disciplina no final do ano, era feita uma votação entre o corpo docente para saber se esse estudante seria retido, inclusive nas disciplinas que o mesmo tinha concluído.

caminhos tomados por esse estudo, com a intenção de refletir sobre as tensões entre o contexto econômico neoliberal e as metodologias que apontam para humanização do ensino.

Por fim, a última pergunta e, talvez a mais mobilizadora no momento em que desenvolvo este estudo: Como lidar com a angústia do primeiro dia da entrada em sala de aula, no contexto da pandemia da COVID-19 no qual trabalha-se de forma remota, com a mediação das tecnologias de comunicação digitais e como esse modelo pode ser desafiador já que a presença se faz por meio da tela dos computadores e celulares entre professor e estudantes?

Seguindo por esse caminho o objetivo geral, que norteia esse estudo, é reconhecer as principais características dos percursos da minha formação no ensino básico em contraposição às minhas experiências formativas em Artes Cênicas no ensino técnico e superior, às quais julgo terem sido mais significativas, a fim de refletir sobre o impacto de tais percursos sobre a abordagem pedagógica que foram desenvolvidas no contexto do ESAC II.

Acompanhando os objetivos gerais, os objetivos específicos são: expor as problemáticas de uma tendência pedagógica tecnicista, partindo da minha experiência no ensino básico; expor os pensamentos de autores que apontam à educação progressista, com ênfase nas propostas de Paulo Freire e exibir as correlações entre a performance do ator e do professor.

Posto isto, as pesquisas que embasam esse estudo se debruçam sobre o entendimento de qual seria o papel da escola na sociedade e suas possíveis funções no processo educativo dos alunos e alunas, com objetivo de traçar um panorama de ensino e aprendizagem que fogem à atual lógica de mercado, que mira na escola como meio de produção de capital humano para gerar valores econômicos para o país.

Portanto, autores como Jorge Larrosa, Christian Laval, Paulo Freire e as autoras bell hooks e Hannah Arendt consistem na principal fundamentação teórica dessa pesquisa, à qual o diálogo com uma pedagogia progressista se mostra como outra possibilidade de construção do saber. Nessa abordagem pedagógica, o educador e educando se colocam em pé de igualdade, apesar dos processos serem diferentes para ambos, como aponta Freire de maneira sublime ao refletir sobre conhecimento ensinado e aprendido em sala de aula: “quem forma se forma e re-forma formando” (FREIRE, 2019, p.25).

A experiência de regência em ESAC II será apresentada em um relato

autoetnográfico³. Para tal, dois autores se tornaram aliados conceituais que corroboram a proposta de educação progressista. Richard Schechner, com a ideia de uma educação pautada na performatividade da regência do professor e Denis Guénoun, trazendo uma reflexão do teatro como um ato político. Ambos os autores abordam aspectos políticos da prática pedagógica e teatral, aproximando-se das propostas de educação de Freire.

Vale aqui, ressaltar que a iniciativa de identificar o percurso formativo de (um) professor de Artes Cênicas, não foi a minha primeira escolha. Ela surge na conjuntura de início da crise sanitária mundial, pela pandemia causada pela doença viral infecciosa nomeada por COVID⁴-19. Tal pandemia, no Brasil, tem obrigado os Estados e o Distrito Federal a tomarem a drástica atitude, porém necessária, de fechamento total das escolas públicas e privadas. Logo, o meu antigo pré-projeto que era baseado na realização de uma oficina teatral de 30 horas, que seria desenvolvida na rede pública de ensino, fundamentada em recortes de textos de Willian Shakespeare, se mostrou inviável.

Ao observar minimamente o que vem acontecendo com os profissionais da área de educação, dentro desse contexto, no qual os professores e professoras têm trabalhado sob pressão intensa, refletida na cobrança de produtividade que, não parece ser um parâmetro apropriado para a educação, sobretudo nas circunstâncias do ensino remoto, Refletindo sobre a produtividade pensei que seria valoroso considerar abordagens para a educação, não pautadas em parâmetros capitalistas como a produtividade, com a finalidade de gerar mão de obra para o mercado de trabalho.

Assim, a ideia de se pensar pedagogias progressistas, que desafiam os objetivos desumanizadores de um sistema que não prioriza o ser humano, partindo principalmente dos pressupostos da educação proposta por Paulo Freire, converge com os meus anseios de ser um profissional coerente em relação a tais pedagogias.

Outro aspecto mobilizador para o desenvolvimento dessa pesquisa refere-se às angústias de um licenciando: o medo de não ser o bom professor que se deseja ser, medo do caminho para o mercado de trabalho, medo de entrar pela primeira vez como regente

³ De acordo com o sociólogo Silvio Matheus Alves Santos, podemos definir a autoetnografia partindo de três orientações básicas: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo (SANTOS, 2017, p.5).

⁴ Corona Virus Disease (Doença do Corona Vírus)

em uma sala de aula. Tal angústia compreende também uma série de dúvidas a respeito das responsabilidades que constituem as funções de um professor de artes cênicas.

Assim sendo, essa pesquisa pretende dialogar com a tendência pedagógica pautada nos pressupostos freirianos de educação, cujo principal objetivo é a transformação social através de uma conscientização política e crítica de ensino, como uma outra possibilidade frente à tendência pedagógica tecnicista.

Segundo Saviane e Líbano a pedagogia tecnicista é uma terminologia que:

[...], defende que os processos de superação de exclusão [social] passa pelo caminho da formação para o mercado de trabalho, treinando mão de obra acrítica sob a lógica da produção em massa padronizada (Saviane e Líbano *apud* FARIAS, 2009, p.34).

Tal tendência, tem se mostrado mais a serviço do treinamento dos cidadãos, para suprir a mão de obra do mercado do que de uma formação voltada para o pensamento crítico, com objetivo de formar cidadãos. Seria esse um dos problemas apontados no segundo capítulo dessa pesquisa. Não se trata, assim, de acreditar na supressão de uma tendência pedagógica em detrimento de outra, mas de reconhecer um outro caminho, de uma outra perspectiva de educação.

Nesse sentido, será feito um levantamento bibliográfico com autores e autoras cujas literaturas expõem os problemas de uma educação com a finalidade de atender as políticas econômicas representadas pelo capitalismo neoliberal, e aquelas que retratam a importância de um ensino plural e diversificado com o debate de temas que se fazem urgentes na nossa sociedade, como por exemplo, o racismo, sexíssimo e a homofobia, de modo a propor uma educação mais humanitária.

Posto isto, a monografia apresentará um relato autoetnográfico do meu estágio supervisionado, no qual serão articuladas as propostas educação progressista, abordadas nesse estudo, à prática da regência que foi desempenhada no Centro Educacional da Asa Norte (CEAN), na cidade de Brasília-DF, por mim.

Logo, o *Capítulo I: Contexto da Educação na Cidade de Cruzeiro e Estado de São Paulo: o prazer de aprender e ensinar frente uma educação tecnicista*, pretende mostrar meu interesse pelo estudo do teatro, e o verdadeiro prazer de estudar se voltando para Cruzeiro, a cidade que cursei todo meu ensino básico, mostrando os conflitos dessa minha educação no ensino médio através de sua história, para se entender o porquê do seu ensino tecnicista ser a tendência dominante, estendendo para o Estado de São Paulo. Para a criação desse capítulo, afim de enriquecer a discussão, foi coletado dois relatos de

professores amigos no intento de retratar minimamente, o momento que a educação atravessa na pandemia.

O *Capítulo II: Um panorama de educação progressista*, será dividido em outros três subcapítulos: escola, professor e professora e ensino e aprendizagem, com um início exemplificando o que é ter uma educação progressista. Logo, no subcapítulo *Escola*, formará um questionamento sobre a função da escola, partindo dos apontamentos de Jorge Larrosa, sobre a origem da escola, da palavra escola e os conceitos que à envolvem. Em seguida Byung-Chul Han abordará a sociedade sobre a perspectiva do empreendedorismo e para acrescentar seu argumento, Christian Laval coloca como o neoliberalismo vem atacando a instituição de ensino afim de molda-la para atender as suas demandas, aliado ao pensamento que Hannah Arendt faz sobre a função da escola. No subcapítulo *Professor e Professora*, será abordado a profissão da docência pela perspectiva de Paulo Freire aliada as colocações que bell hooks faz sobre a criação de uma comunidade de aprendizado onde professor e estudante são responsáveis para tal empreendimento. Por fim o pensamento de Hannah Arendt sobre a docência ter um papel de ensinar o amor ao mundo. E para fechar essa seção o subcapítulo *Ensino e Aprendizagem*, será abordado a visão de mundo que Paulo Freire faz sobre o educador e o educando, o seu conceito de educação bancária aliado, às reflexões de bell hooks, o jurista, filósofo e professor Silvio de Almeida e Emerson Santos lançando um olhar sobre uma educação com os temas do racismo, sexíssimo e homofobia são discussões imprescindíveis para se ter um ensino livre de preconceitos.

Enfim, o *Capítulo III: A Docência em Tempos de Pandemia* retoma algumas questões que foram no início colocadas pelos autores e autoras que complementaram a discussão do capítulo II, por meio de um relato autoetnográfico, através do meu estágio supervisionado realizado no CEAN, associado a ideia de como o prazer em aprender pode se tornar um prazer em ensinar, principalmente nas circunstancias de ensino remoto. Como ficaria o papel do professor nessa situação remota, na qual continuaram sendo cobrados por produtividade quando há preocupações de ordem mais humanitárias nesse contexto tanto pra estudantes quanto para familiares e professores. Como um professor pode ser um motivador, um estimulador nessas condições?

Capítulo I

Contexto da Educação na Cidade de Cruzeiro e Estado de São Paulo: o prazer de aprender e ensinar frente uma educação tecnicista.

Minha entrada no teatro aconteceu meio que por um acidente. Fui chamado por um grupo amador, que existia em minha cidade, para desempenhar o papel de músico ator (na época que cursava o ensino médio eu fazia parte de um grupo musical que teve uma certa notoriedade na cidade ... nunca soube tocar nenhum instrumento, eu ganhava no carisma).

A partir daí meu interesse por essa profissão só foi crescendo. O grupo trabalhava com uma estética da Comédia dell'art: Pantaleone, Arlequino, Doctore Personagens esses, que utilizavam textos de Artur Azevedo, apesar de estarmos mais próximos de Jean Gent, já que a trupe era composta por pessoas LGBTs dentro de uma cidade do interior conservadora.

Com o passar do tempo, senti necessidade de estudar teatro e resolvi entrar a Escola Técnica de Artes Maestro Fêgo Camargo em Taubaté-SP. Posso dizer que essa experiência mudou a minha vida por completo. Consigo colocar os três anos do ensino técnico como os melhores que aconteceram desde quando iniciei no teatro, ao lado da graduação executada na Universidade de Brasília.

Estudar e praticar os textos clássicos me fez ter uma outra percepção de teatro. Mas posso dizer que o contato mais contundente foi com as obras de Willian Shakespeare e os textos de Bertolt Brecht. Com *Ricardo III* percebi, através da poesia do bardo, como a história funciona feito uma engrenagem, como diria Jean Kott, ao analisar suas tragédias, uma grande escadaria cujo topo se encerra no abismo:

A história é uma grande escadaria que um cortejo de reis não cessa de subir. Cada degrau, cada passo até o topo é marcado por assassinato, perfídia e traição. Cada passo faz que o trono se consolide ou, se aproxime: “Degrau em que tropeçarei ou, então, que deverei saltar” [MACBETH, I, 4] (KOTT, 2003, p.24).

Assim, Kott coloca a construção da história como um grande mecanismo que elege os estadistas de acordo com a força e o poder aquisitivo das classes mais ricas, quanto maior a subida da escada maior a queda do governante, o salto para o abismo é inevitável. Percebendo Shakespeare, identifiquei que a ideia de democracia é um conceito volátil, e como o poder ao mesmo tempo que seduz, pode assombrar. Os fantasmas

shakespearianos estão em todos os palácios.

Mas foi com Heiner Müller que a minha perspectiva sobre teatro e vida se transformou. Por meio de um exercício cênico realizado em 2011, alguns estudantes da Escola Técnica de Artes maestro Fêgo Camargo depararam com uma das questões mais discutidas no teatro relacionada a estrutura e sentido do texto dramático. A turma, com aproximadamente vinte pessoas, da qual fiz parte, experimentava a primeira leitura de *Mauser* (1970), uma das peças de aprendizagem de Heiner Müller. O que se viu após esse primeiro movimento foi que os estudantes, entre seus dezessete e trinta anos de idade, nada entenderam. Uma atmosfera de dúvida se instalou, até que o professor propôs a próxima ação. Todos se posicionaram no fundo do palco e a partir daí, caminharam lentamente sobre escombros imaginários até a boca de cena, dando a fala inicial do coro. Foi necessário apenas alguns passos sobre esses destroços hipotéticos para, assim esclarecer o entendimento do texto que até então era turvo diante desses alunos e alunas. Nesse sentido, a compreensão dentro desse contexto do então exercício cênico, se fez a partir da ação e não da racionalização por meio de uma leitura. A mediação do professor em relação ao texto foi à ação que evidenciou que o entendimento das palavras proferidas se fez mediante a prática e a experiência corporal. Esse fato foi o que me motivou a ir para faculdade e o que gerou a minha primeira Iniciação Científica e depois o desdobramento dela com o trabalho de Conclusão de Curso em bacharel, partindo do entendimento do texto através da prática e não de uma leitura logocêntrica.

Logo, quando penso na educação situada numa prática prazerosa, observo que esses doze anos me debruçando sobre o estudo no teatro, seja em Cruzeiro no grupo amador, seja em Taubaté no meu curso técnico ou nas graduações na Universidade de Brasília, me levaram a reflexão sobre o ofício da docência. Compreendo que somente a transferência de informação não gera o devido crescimento necessário para que os estudantes aprendam com entusiasmo, como eu aprendi com alguns professores e professoras que atravessaram minha experiência de discente até agora.

Para se ter uma ideia de como o prazer no ensino é algo de extrema importância, a escritora e professora norte americana bell hooks, dedica parte da introdução de seu livro *“Ensinando a transgredir. A Educação como prática da liberdade”*, argumentando sobre a necessidade do entusiasmo em sala para que se crie uma comunidade de aprendizagem. A autora afirma:

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio...A

reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la. (hooks, 2020, p. 16,17).

Nesse sentido, hooks leva sua pedagogia para um caminho em que o ensino e a aprendizagem podem ser sim um ato empolgante e prazeroso, assim como foi até agora o meu processo de estudo no teatro, no qual posso afirmar que experimentei uma liberdade pautada na minha autonomia enquanto estudante, que não aconteceu no ensino básico.

Ao voltar o olhar para a história do surgimento da cidade de Cruzeiro, município em que fiz todo meu ensino básico, conseguimos traçar uma perspectiva de sua educação e assim estabelecer um retrato desta, no Estado de São Paulo. A cidade surge com um povoado no entorno do prolongamento da ferrovia Dom Pedro II, atual Central do Brasil em 1871. Mas é com a instalação da Fábrica de Vagões (FNV), atual Iochp-Maxion, em 1945 que a economia da cidade se consolida. Assim, as demandas do município passam a atender essa grande indústria que movimenta o capital financeiro da cidade. A educação que se firma, tem como objetivo profissionalizar os cidadãos para a mão de obra fabril. Cursos oferecidos pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) se tornavam o principal atrativo para os alunos e alunas que cursavam o técnico em paralelo com ensino médio. Até mesmo os cursos de graduação eram voltados para área administrativa com enfoque nos recursos humanos. Me lembro de ser impulsionado pelos meus professores e professoras, no término do meu ensino médio, para responder as demandas de mercado da cidade como uma possibilidade de futuro: logo, as duas opções mais rentáveis eram nas fábricas, como operário, ou no comércio. Pouco se falava do vestibular para universidades federais e estaduais nas escolas públicas, pois esse tema era especialidade das escolas particulares fraqueadas pelas marcas como Etapa, Ângulo, Objetivo ... peritos em métodos de treinamento para o ingresso nas universidades.

Essa ideia de ensino estratificado em classes, me fez refletir sobre o que é de fato uma educação de qualidade. Talvez a questão não seja o ensino totalmente voltado para atender as demandas da indústria nem tão pouco voltado para o ingresso nas universidades, mas sim uma educação plural e diversificada com o compromisso em formar sujeitos críticos, mais do que treinar uma mão de obra especializada para atender as demandas do mercado.

Contudo, há de se considerar o trabalho que esses professores e professoras tiveram contribuindo na construção da minha educação no meu ensino básico, ressaltando

que nem todos estavam comprometidos com a prática pedagógica tecnicista. Agora, cursando licenciatura e perto de me formar, vejo que a profissão da docência se torna o lugar mais angustiantes da educação, seja pela falta de reconhecimento da sociedade, reforçando a falta de valorização do Estado com o excesso de aulas e baixa remuneração dos professores e professoras. Logo, diante dessa conjuntura, ensinar com prazer perante um cenário tão desfavorável se mostra um grande desafio a ser superado em frente a tantos outros obstáculos enfrentados dentro dessa profissão, o que deixa compreensível o cansaço da classe.

Posto isto, o atual contexto da pandemia causada pela COVID-19, que obrigou o mundo entrar no isolamento social sem data para sua saída, escancarou as desigualdades no Brasil em termos econômicos, raciais e também educacionais, obrigando alunos e alunas a terem aulas por ensino remoto através dos canais estatais de televisão, canais de rádio e por plataformas de ensino via internet. Pensando na instituição pública de ensino, que atende boa parcela das comunidades carentes, um fator primordial que salta aos olhos, é que nem todos estudantes têm acesso as plataformas digitais pela falta de internet em seus domicílios, de aparelhos tecnológicos necessários para o acompanhamento das aulas, aumentando o abismo entre a educação pública e a privada.

Em depoimento para a realização dessa pesquisa, o professor de Artes e de Canto Wemmerson Gonçalves dos Reis, que trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal, relata que com as aulas em sistema de ensino remoto, sua carga de trabalho mais que dobrou, pois além de ter que prepará-las em paralelo com as temáticas abordadas pelos canais estatais que vem transmitindo as aulas para as escolas públicas⁵, precisa produzir também todo o material digital das atividades em classe e extra classe para atender os alunos e alunas que não tem acesso à internet. O nível de estresse em relação ao trabalho também aumentou junto a demanda burocrática exigida pelo estado. De acordo com o professor, as incertezas diante da pandemia dificultam ainda mais o trabalho, ele afirma:

A gente nunca sabe ao certo o que tem que ser feito por não ter uma posição fixa do governo, pois o decreto de reabertura das escolas feito pelo estado tem mudado praticamente toda semana desde o anuncio da retomada das aulas e com ele a proposta pedagógica (REIS, 2020).

⁵ No momento do desenvolvimento desse capítulo, entre junho e julho de 2020, o ensino remoto ainda estava no começo e experimentações foram feitas para dar conta da situação inédita no país. Relato por mensagens de *Whatsapp*, Rodolpho Monteiro, 27/06/2020 e Wemmerson Reis 08/07/2020.

Já para o professor de Literatura, Gramática e Redação Rodolpho Monteiro, que trabalha para uma instituição de ensino privada na cidade de Cruzeiro, os problemas se acentuam com a cobrança dos pais que pagam as mensalidades dos seus filhos e filhas e precisam ver o retorno desse investimento através da produtividade dos estudantes da mesma maneira como era até então com as aulas presenciais. Para o professor:

Ninguém que trabalha com educação nesse momento está bem. Mais no nosso caso, sendo professor, nessa situação de pandemia a gente passou a trabalhar para os pais e não mais para os alunos. As aulas são maravilhosas, mas em relação as cobranças da escola em termos de produtividade, acho que as coisas saíram do controle. A gente tem recebido mensagens de cobranças dos pais sobre o desânimo dos seus filhos. A coordenação da escola passou nosso contato pessoal para todos os alunos, chega no fim de semana eu acordo com mais de cem mensagens logo de manhã e ninguém se responsabiliza por isso e caso você não responda, os pais relatam para a direção como se fosse um descaso nosso em relação ao trabalho. E para piorar, não teremos férias até dezembro (MONTEIRO, 2020).

Assim, como manifestado nos relatos do professor Rodolpho Monteiro, a realidade da pandemia vem mostrando a falta de empatia e até mesmo abusos, seja pelos governadores que administram os estados em relação as ações tomadas no tocante a educação ou como para os pais investidores que tratam o ensino de seus filhos e filhas como um investimento que visa um retorno de produtividade.

Mas essa desvalorização dos professores está presente nas diversas realidades brasileiras. Em entrevista coletiva apresentando o plano de retomada das aulas, o então governador João Dória faz o seguinte discurso de abertura:

Quero agradecer o esforço de pais, mães, avós, vizinhos e amigos que estão fazendo o possível para acompanhar os estudos dos seus filhos e das nossas crianças e adolescentes em São Paulo. E por último, nosso muito obrigado também aos professores da rede pública de ensino da rede privada de ensino e aqueles que administram e são gestores ou trabalhadores das escolas públicas do estado de São Paulo em especial aos professores da rede pública de ensino por estarem transferindo conhecimento online utilizando recursos digitais a primeira vez em caráter contínuo em toda a história da educação do estado de São Paulo. A educação não parou no Estado de São Paulo (DÓRIA, 2020).

Observando a fala do Governador, os agradecimentos aos esforços dos pais, avós e até os vizinhos e por último um agradecimento especial aos professores e gestores das escolas públicas só mostra, ao meu ver, uma diminuição da importância dos principais responsáveis pela educação desses jovens.

Nesse sentido, a mudança do meu pré-projeto de trabalho de conclusão de curso,

se fez necessária, até porque nos vimos em uma situação em que o isolamento social era e é ainda imprescindível. O que era para ser uma oficina, intitulada “*Shakepeare e a Sala de Aula*”, na qual iria relatar as reflexões da prática teatral a partir de textos shakespearianos com alunos e alunas no meu estágio obrigatório de regência, teve uma guinada surpreendente.

Dessa maneira, o principal tema aqui tratado, como as controvérsias de tendência pedagógica tecnicista, será abordado no próximo capítulo partindo de uma reflexão crítica pautada na pedagogia progressista, com o intento de se mostrar um olhar mais humanitário de educação.

Capítulo II

Um Panorama Sobre a Educação Progressista

O presente, capítulo exercerá uma observação crítica dividida em três partes, *Escola, Professor e Professora, Ensino e Aprendizagem*, partindo da tendência pedagógica progressista. No entanto, é importa ressaltar, que tal ideologia é uma corrente política que perpassa a história da nossa civilização.

Como é apontado pelo cientista político e professor da UNESP, Marco Aurélio Nogueira, a era do iluminismo, conhecido como o Século da Luzes, marcou uma série de mudanças que viriam influenciar em grande parte, as tendências políticas, filosóficas e artísticas no decorrer dos séculos seguintes (NOGUEIRA, 2018). Tal como a revolução francesa, cujo lema era “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” e depois, já no século XX, a revolução russa, cujo o lema era, “Paz: saída da guerra, Terra: Reforma agrária e Pão: comida para todos”. Ambas pautadas no pressuposto de progresso associado as transformações sociais. Logo, a ideologia progressista surge em meio a esses ideais impulsionados por um caráter reformista e igualitário (NOGUEIRA, 2018).

Nogueira ainda afirma que, para se compreender o progressismo é preciso entender que as derivações dessa ideologia, se constitui por camadas que atravessam a história. No século XIX, ele se associava à ideia democrática ligada ao socialismo. No século XX, à ideia de conquista de direitos civis e igualdade, e no século XXI se vincula aos movimentos sociais e as pautas identitárias (NOGUEIRA, 2018).

Dessa maneira, quando pensamos numa educação progressista, pensamos na construção de um ensino que seja democrático, plural e inclusivo. Contudo, o modelo econômico neoliberal, ataca as instituições de ensino públicas com o intento de transformá-las em mais um tipo de mercadoria submetida à lógica da economia capitalista. É o que aponta o sociólogo francês Christian Laval ao afirmar que a “escola neoliberal designa um certo modelo que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p.XI).

Portanto, é sobre esse valor educacional, que recai a discussão nos próximos subcapítulos, nos quais se busca outra maneira de pensar a educação, que fuja à sua mercantilização. Assim, o subcapítulo *Escola*, tratará das funcionalidades da instituição pública sob um olhar crítico, principalmente no diz respeito às suas transformações ditadas pelo mercado econômico. Já no subcapítulo *Professor e Professora*, será

explanada a ideia de um educador, para o qual o posicionamento político não visto por um caráter de manipulação ideológica, como vem apontando por alguns políticos conservadores como o principal problema da educação nesse momento, se faz fundamental para um ensino mais humanizado. Por fim, o subcapítulo *Ensino e Aprendizagem*, trata da construção de uma educação pautada na coletividade entre educador e educando, mostrando a importância de uma sala de aula como um lugar não hierarquizado.

2.1 ESCOLA:

Quando paramos para analisar a instituição escolar, é possível fazer algumas ponderações em relação à sua função na sociedade. Desde a alimentação das crianças e jovens, que muitas vezes frequentam a escola, por causa das refeições oferecidas nos intervalos das aulas, até a rotina dos pais que trabalham o dia todo, e veem no colégio um lugar seguro para que seus filhos e filhas fiquem, enquanto cumprem sua jornada de trabalho. Esses são alguns dos problemas, dentre tantos, que expõem o retrato do ensino básico público do Brasil. Essas atividades que são parte integrante de uma escola pública, que salvo seu papel de educar são importantes, abrem um lugar na discussão da sobrecarga de funções que a instituição escolar sofre.

Diante dessas observações, é evidente que a importância da escola, pelo menos no nosso país, vá para além de uma relação de ensino e aprendizagem. É um lugar que alimenta, abriga e muitas vezes protege os educandos, que tem nesse espaço educacional, o amparo que falta nas suas famílias. Temos então, uma instituição que cumpre outras atribuições fora o seu dever de educar. E quando consideramos o papel que o Estado atribui para o sistema de ensino, no caso de São Paulo, por exemplo, a partir do discurso do atual governador Dória, é possível dizer que a tendência pedagógica dessa escola tende a voltar-se para uma vertente tecnicista, já que SP obtém o maior PIB (produto interno bruto) industrial do país, e para atender as exigências de uma economia com raízes fincadas no capitalismo, é na escola que o mercado mira sua principal produção de mão de obra.

Então, seria possível afirmar que umas das principais funcionalidades da escola é o amparo dos alunos e alunas que falta em suas famílias, aliado a uma pedagogia de ensino

que teria um papel na profissionalização técnica, suprimindo a mão de obra do mercado de trabalho?

De acordo com Jorge Larrosa, a escola deveria cumprir uma função que se inicia nela e termina nela, se separando de qualquer finalidade que não seja ela mesma. O autor, ao detalhar o artigo de Jacques Rancière “*Escola, Produção e Igualdade*” identifica no enunciado desse texto “*A Escola não é um lugar definido por uma finalidade externa*”, (LARROSA, 2018, p.232) que ela não deveria ter um caráter funcional, mas uma forma que faz dela, um lugar separado da realidade social em que se encontra. Para o autor:

A escola não é uma função, não se define por sua função, mas é uma forma. E o que essa forma faz é separar. Separa o espaço escolar de outros espaços sociais, separa o tempo escolar de outros tempos sociais separa as ocupações escolares de outras atividades sociais. A escola institui um tipo especial de espaço (o espaço escolar), um tipo especial de tempo (o tempo escolar) e um tipo especial de ocupação (as atividades escolares, os exercícios escolares, as tarefas escolares, as práticas escolares). E é esse espaço, esse tempo e essas ocupações separadas que fazem com que a escola seja escola (e não uma fábrica, um shopping, uma praça, um mercado, uma família ou uma empresa) (LARROSA, 2018, p.232).

E ao retornar na origem da palavra escola, lembra-nos Larrosa, consideramos que ela é derivada da palavra grega *scholé* e que poderia ser traduzida como “tempo livre o lugar do ócio” (LARROSA, 2018, p.233). Logo, para o autor, a escola “separa dois tipos, duas formas ou dois usos do tempo: o tempo livre e o tempo escravo, o tempo produtivo, o tempo de trabalho e o tempo liberado da produção e do trabalho” (LARROSA, 2018, p.233). Assim, ela suspende o tempo da realidade social e se transforma em um tempo que se torna livre para aprender. Há de se considerar a ideia que Larrosa faz sobre “tempo livre e tempo escravo” é uma aplicação que o autor trás para nosso contexto, já que na Grécia antiga, o estudo era praticado pela aristocracia, assim, trabalhadores e escravos não pertenciam à nata que frequentava a *scholé*.

Porém, o ponto positivo, e que talvez só venha existir nesse espaço público da escola, é a potência igualitária na sociedade contemporânea que a escola assume, onde todos se tornam iguais entre si não pelo seu conteúdo mais pela sua forma. É o que coloca Larrosa ao afirmar que:

Na Grécia Antiga, diz Rancière, havia uma distinção forte entre os bem-nascidos e os malnascidos. É o nascimento o que determinava a *scholé*, o tempo livre. Em nossa sociedade continua havendo bem-nascidos e malnascidos, é claro, o nascimento continua separando os homens, mas a escola, a forma escola, suspende (por um tempo) essa

desigualdade de nascimento. A escola não iguala por seu conteúdo, mas por sua forma. Entre os jovens gregos da Academia, do Pórtico, do Jardim e do Liceu e os jovens das nossas escolas de periferia, a única relação é que todos vão à escola, todos são acolhidos por espaço tempo igualitário, pela forma escola (LARROSA, 2018, p.235).

Uma escola separada do tempo social, seria uma instituição de ensino que não se dedica a preparar os alunos e alunas para mundo, pois muito o que se diz sobre o papel da educação é que ela é fundamental para a construção do futuro de uma nação. Ao contrário disso, a escola não serve para a construção de um mundo futuro, ela é um mundo separado “e somente se ela continuar sendo escola e manter com firmeza essa separação das lógicas econômicas e políticas que a instrumentalizam, poderá continuar dando o tempo e o espaço de uma emancipação possível” (LARROSA, 2018, p.308). E é exatamente essa questão da lógica econômica impulsionada pelas políticas de mercado, um dos pontos nevrálgicos referentes ao papel da escola e sua incumbência no ensino.

Posto isto, é possível dizer que a sociedade de hoje se modificou. Vivemos um outro modo de vida, guiado pelo neoliberalismo, no qual a liberdade no trabalho se transformou no principal meio de coerção. A cobrança feita pelos patrões, nas grandes fabricas industrializadas em cima dos empregados, que designavam uma função a ser executada, hoje é feita por nós mesmos ao fazê-la objetivando otimizar nossa própria produção. Vivemos um novo modelo de vida, a do autoempreendedorismo. Para o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, a sociedade disciplinar, descrita por Foucault, se modificou para uma sociedade do desempenho:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos do desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal se tornam arcaico[...] No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação (CHUI-HUN, 2020, p.25).

Podemos dizer que a transição do capital industrial para o capital financeiro mudou as relações de trabalho. Se antes havia uma classe proletária subordinada a um patrão, atualmente, temos uma classe de empreendedores, que trabalham e exploram a si

mesmos para o maior desenvolvimento de suas empresas⁶. E esse modelo de empreendedorismo já vem sendo incorporado no padrão de ensino básico.

A exemplo disso a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em seus itinerários informativos, que são o conjunto de disciplinas, projetos, núcleos de estudo, entre outras situações que os estudantes poderão escolher no ensino médio, trata como uns dos eixos estruturantes o empreendedorismo como uma forma de ensino:

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (BNCC editado em dez 2018).

Essas tentativas de reformulação nas instituições de ensino público, como vemos nesse novo modelo da BNCC, já é algo que vem sendo estudado e implementado, em doses homeopáticas, desde o começo do século XXI, impulsionadas por um discurso de “reformas guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (LAVAL, 2004, p.18)

É o que aponta Laval, ao atribuir essas possíveis reformas do sistema de ensino público ao modelo econômico neoliberal:

As reformas orientadas pela “competitividade” tiveram inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a “qualidade do trabalho”. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a formação dos docentes são, essencialmente reformas “centradas na produtividade” (LAVAL, 2004, p.12).

Dessa forma, esse sistema educacional se coloca a serviço de uma “competitividade econômica que se estrutura como um mercado e deve ser guiado ao modo das empresas” (LAVAL, 2004, p.XX). A escola nesse contexto, de uma sociedade monetizada, teria como função, além da produção de mão de obra, satisfazer as demandas de consumidores.

Posto isso, a compreensão que Hannah Arendt faz sobre a escola é que sua função é “ensinar às crianças o que o mundo é, e não iniciá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-

⁶ Para maiores informações em relação a esse novo modelo de precarização das relações de trabalho, consultar a matéria da revista Carta Capital, “A uberização das relações de trabalho” disponível em: www.cartacapital.com.br/justica/a-uberizacao-das-relacoes-de-trabalho/

se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente (ARENDDT, 1961, p.14). E ensinar o “mundo como ele é” sem uma pedagogia que se coloque em função de uma transformação social, é contribuir para esse esvaziamento da educação, como potencializadora de transformações sociais, em detrimento da dessa lógica mercantilista.

Talvez seja esse o problema principal referente à funcionalidade escolar, a sobre posição de uma visão à outra. É importante que tenhamos instituições profissionalizantes, porém, uma escola que abrigue somente um campo de visão, não é uma escola que atenda as expectativas de um corpo social diverso. A sociedade em que vivemos é plural, sendo neoliberal ou não. Prezando sempre o espaço, desde o proletário ao empreendedor. Comportando visões e práticas de mundo diferentes. Então, nada mais justo querer que a instituição escolar, assuma essas características.

2.2 PROFESSOR E PROFESSORA:

Atualmente, há discussões sobre as possibilidade ou não de que professores e professoras possam assumir posicionamentos críticos e discursivos diante dos conteúdos abordados nas escolas. Grupos conservadores tem produzido a narrativa de que docentes que se posicionam politicamente diante dos conteúdos abordados estão realizando o que definem como “doutrinação ideológica nas escolas”.

Para validar esse argumento, o projeto de lei N°246/2019, que tentou instituir o programa *Escola Sem Partido*⁷, na Câmara dos Deputados, afirma no Art.1° que uma das funcionalidades da escola é a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (PL N°246/2019, 2019) e no Art.4°, nos exercícios de suas funções, o professor “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (PL N°246/2019, 2019).

O que observamos a respeito desse argumento de neutralidade, em suma, é na

⁷ A princípio o programa Escola Sem Partido surge como um movimento criado em 2004 pelo então procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib afim de implementar uma neutralidade nas escolas, com objetivo de combater uma suposta contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior (Escola Sem Partido, 2004. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 28/08/2020).

verdade uma tentativa de esvaziamento das discussões políticas e sociais dentro da escola, que são necessárias para uma educação que caminhe na garantia de uma cidadania, através do empoderamento dos sujeitos, por meio do ensino crítico.

Contudo, diante dessa problematização sobre o papel da escola e as funções dos professores e professoras, poderíamos dizer que uma escola neutra seria uma instituição de ensino melhor para seus estudantes?

Sobre esse possível “mito de um ensino neutro” (FREIRE, 2011, p.34), Paulo Freire enfatiza que a educação por si só, já é política na sua prática. Para o autor:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 2011, p.34).

E é exatamente esse caráter libertador dos educadores e educadoras, o ponto que mais incomoda aqueles que defendem uma instituição de ensino exaurida de qualquer conteúdo crítico, confundindo o posicionamento político de professores e professoras, no ensino praticado na sala de aula, com a manipulação dos estudantes. Quanto a essa questão, Freire afirma que esse posicionamento político, para ser validado, deve condizer com a nossa prática e que:

O fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. (FREIRE, 2011, p.37).

Portanto, diante desse momento político que atravessamos, influenciado pela ascensão mundial do conservadorismo ligado à extrema direita, o Estado vê no educador e educadora um produtor de ideologias subversivas, é válido nesse presente estudo, pensar o ofício dos professores e professoras, afim de atribuir um valor que ultrapasse a ideia de uma docência neutra, e como uma profissão que deva cumprir um único objetivo, que é a mera transmissão de conhecimento.

Posto isto, já é sabido que a classe dos docentes, sobretudo do ensino básico, vem passando por várias dificuldades, desde a baixa remuneração a falta de reconhecimento

dentro da sociedade. Larrosa, ao analisar a profissão como um ofício artesanal, feita pelas mãos com os detalhes que cabe ao artesão na confecção da sua arte, indica que “A passagem do artesanato para a indústria (da ferramenta para a máquina e da oficina para a fábrica) e desta para a sociedade da informação (da máquina para o aparelho e da fábrica para o escritório) fez com que nós perdêssemos as mãos” (LARROSA, 2018, p.41). Para o autor, o que antes poderia ser considerado uma vocação, um chamado do mundo para a profissão, deixa de sê-lo a partir do instante que ocorre uma espécie de expropriação seguida de uma desqualificação da classe, reduzindo os professores e professoras a “função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz e, acima de tudo, controlada e controlável” (LARROSA, 2018, p. 41). O que antes poderia ser reconhecido como uma vocação, com todos os méritos que a etimologia dessa palavra possa ter, se converte, “aquilo que agora é chamado de práticas docentes, qual seja a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis” (LARROSA, 2018, p. 41).

Se por um lado existem impactos extremamente negativos, como a guinada da educação para uma vertente cada vez mais tecnicista e massificadora, por outro, fica manifestado a importância que os educadores e educadoras podem ter para a transformação da sociedade. E quando observamos que o conhecimento se constrói em conjunto entre professor e estudante, em vez de se transferir, abrimos espaço para uma educação mais humana e alunos e alunas emancipadas no saber. Essa, talvez seja a principal tarefa que um educador e educadora possa ter, e talvez por isso gere tanto medo naqueles que prezam por um ensino hierarquizante, e Freire reforça esse tipo de pedagogia ao dizer que:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (FREIRE, 2019, p.68).

E essa emancipação do saber, se constrói a partir do respeito, com um processo igualitário de ensino e aprendizagem, logo, é imprescindível que as origens culturais dos educandos sejam consideradas, no entendimento deste, como um sujeito histórico com toda a sua idiossincrasia. É partindo desse pressuposto ético, que Freire enfatiza o cuidado que os professores e professoras devem ter na consideração dessas questões subjetivas que envolve o contexto dos estudantes:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE,2019, p.59).

Dessa forma, quando refletimos as funções que os professores e professoras devem ter, queremos discutir os indivíduos que formaremos por meio da escola, para constituir e construir a sociedade que vivemos. Uma renovação do mundo feita por essa nova geração. E como observa Larrosa, esses novos indivíduos, que chegam a um mundo existente, envelhecido pelo tempo com todas as suas deformidades, dão a possibilidade também “de renovação e de rejuvenescimento do mundo” (LAROSE, 2018, p.192).

E cabe ao educador e educadora essa tarefa hercúlea do ensinamento do que é o mundo, partindo da presunção que para transformá-lo, antes é preciso entendê-lo. E a respeito disso, Arendt reforça esse caminho quando afirma que “Na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é” (ARENDRT, 1961, p.10). Talvez essa seja uma das funções mais sublimes que um professor e professora possa vir a ter em sua pedagogia, e por isso acarrete tanta responsabilidade, e que ao mesmo tempo deva ser encarada com muita seriedade. Nessa mesma direção Arendt ressalta que:

Face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no facto de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança. Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação. (ARENDRT, 1961, p.10).

Sendo assim, não vai ser por meio de uma neutralidade da escola que teremos um ensinamento de compreensão do mundo, talvez esse modelo de instituição sequer proponha tal percepção de educação, mas sim, através de uma docência engajada com um ensino no qual formar é mais importante do que treinar. Desse modo, poderemos falar de uma educação transformadora.

2.4 ENSINO E APRENDIZAGEM:

Até agora, o que foi abordado nessa monografia, foi uma tentativa de reflexão, sobre a instituição escolar, passando pelo papel da escola e as funções, dos professores e professoras, na investida de traçar um caminho progressista para a educação, como outra possibilidade de ensino, aspirando uma formação intelectual, social e moral mais humana dos estudantes.

Logo, no contexto brasileiro, a discussão sobre que tipo de ensino deve ser tratado nas salas de aula, as abordagens sobre temáticas que são tão caras para sociedade como os temas transversais, constituídos pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que abordam as questões relacionadas à ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e trabalho e consumo, se enquadram dentro dessa perspectiva de uma educação plural e igualitária, carecendo desse debate sobre a instituição escolar.

Portanto, quando pensamos que o ensino e aprendizagem estão intimamente ligados as relações de poderes existentes entre educadores e educandos, para não ocorrer uma prática hierarquizante, onde o professor detém o conhecimento a ser transferido para seus alunos e alunas, seria preciso considerar o diálogo em sala de aula, como o ponto culminante dessa relação. E antes de acatar o conteúdo programático a ser ensinado, é preciso ponderar, acima de qualquer coisa, a realidade social que os alunos e alunas estão inseridos, caso contrário, corremos o risco de transformar o ensino num “conjunto de informes a ser depositado nos educandos” (FREIRE, 2019, p.116).

É sobre essa metodologia de ensino e aprendizagem hierarquizante, onde o professor ou professora deposita o conteúdo nos alunos e alunas conduzindo para uma memorização mecânica, que grande parte dos pedagogos progressistas se debruçam para erradicar das escolas. A exemplo disso, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, dedica toda a sua literatura no sentido de se refletir uma educação dialógica, visto que de outro modo, ela seria uma prática “bancária” (FREIRE, 2019, p.118), ou seja, antidialógica por essência. É o que explica o autor ao assimilar essa metodologia como um instrumento das elites dominadoras. Para ele:

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora,

coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosas ainda da liberdade (FREIRE, 2019, p.118).

Essa prática de ensino, no qual os professores e professoras narram o conteúdo programático, é o que transforma os alunos e alunas em vasilhas, como observa Freire, uma transformação dos estudantes em “recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 2019, p.80), assim, “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2019, p.80).

Por isso, se faz tão importante a atenção que devemos ter sobre a visão de mundo dos educandos, para que a sala de aula se torne uma “comunidade de aprendizado” (hooks, 2020, p.18), onde o conhecimento se constrói em conjunto. É o que aponta Freire ao enfatizar que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2019, p.120).

Seguindo por esse mesmo caminho, hooks destaca que a importância dessa pedagogia radical, onde a presença de todos deve ser considerada na sala de aula, é a chave para que ensino e aprendizagem seja uma prática gerada pelo entusiasmo, no qual “o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula que todos contribuem” (HOOKS, 2020, p.18). Dessa maneira a figura tradicional do educador, como o detentor de todo conhecimento, é descentralizada “desconstruindo um pouco a noção tradicional de que ele é o único responsável por essa dinâmica” (HOOKS, 2020, p.18).

Como defende Freire, que o ato de ensinar também é um ato de aprender, logo “quem forma se forma e reforma formando” (FREIRE, 2019, p.25), hooks também segue por esse mesmo viés, no qual a transformação da sala de aula numa comunidade de aprendizado é um “esforço coletivo” (HOOKS, 2020, p.18). E esse reconhecimento de visão de mundo do educando, a valorização em sala de aula, nada mais é, do que jogar luz para um protagonismo dos alunos e alunas em relação a sua própria formação. Essa

emancipação da formação do educando, toma um outro contorno, onde o conhecimento não é transferido mais construído por meio de um pensamento crítico que ele próprio assume “como sujeito também da produção do saber” (FREIRE, 2019, p.24).

Assim, praticar uma pedagogia progressista é pensar que tanto o professor quanto o estudante, são responsáveis para a construção de um ensino e aprendizagem que não parta de um único lado, muito menos de uma imposição. É fato que o professor e professora ainda são os maiores responsáveis sobre a sala de aula, pois é através da sua mediação do mundo que os rumos do ensino serão expostos. Contudo, se podemos alegar que a educação pode ser um ato coletivo, poderíamos dizer também que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p.95).

E dentro dessa perspectiva, apontada por Freire e hooks, pensando que a sala de aula pode ser um universo constituído de vários mundos compostos por sujeitos históricos, é imprescindível que dentro de uma educação progressista, que ensino e a aprendizagem passem por temas que envolvam as questões identitárias como o racismo, o sexíssimo e a LGBTfobia.

Desse modo, pensando que a escola pode ser um reflexo da sociedade na qual ela existe, seria possível afirmar que muitas dessas instituições de ensino são atravessadas pelos conflitos que permeiam a sua comunidade, principalmente quando observamos as regiões mais periféricas onde existe altos índices de violência. Nesse sentido, Rafael Ventimiglia e Aline Beckmann, ao analisar as origens da violência escolar no livro *LGBTfobia na escola: Possibilidades Para O Enfrentamento Da Violência*, traçam um panorama dessas agressões, sob o olhar das esferas da família, da comunidade social e da instituição escolar apontando para:

o exterior das unidades educacionais, o que alguns pesquisadores qualificam como variáveis exógenas, deve-se levar em consideração fatores como gênero, masculinidade e sexismo que abrangem situações envolvendo assédios e abusos sexuais e psicológicos nos quais os docentes assumem os papéis de agressores; racismo e xenofobia; composição étnico/racial e nacional levando-se em conta a constituição da população; família como influência direta em comportamentos violentos; a mídia e sua influência sobre os jovens com a veiculação da violência e conseqüente banalização do fenômeno e; a localização da escola e as características de seu entorno como o bairro, moradores e instituições presentes. (BECKMANN e VENTIMIGLIA, 2020, p.50).

Logo, essa análise se faz partindo da perspectiva de um ambiente externo da escola, da violência que nela adentra. Porém, é possível identificar o contrário também.

A instituição de ensino como geradora dessa violência, ocorrendo no seu interior. É o que afirma Beckmann e Ventimiglia ao chamar a atenção para esse acontecimento ao examinar o estudo feito por Mirian Abramovay, como um dado significativo para se entender os possíveis caminhos do surgimento desse fenômeno que acomete no ambiente escolar:

A violência que vem de fora para dentro da escola é a mais óbvia, a que mais aparece, no entanto, faz-se necessário refletir também sobre as violências que fazem parte do cotidiano, já que elas se encontram articuladas com uma determinada ordem escolar, com questões que ela mesma tece (ABRAMOVAY, apud, BECKMANN e VENTIMIGLIA, 2020, p.51).

Em vista disso, é indispensável a criação de políticas públicas para dar conta desse enfrentamento da violência nas instituições escolares, e no que diz respeito ao ensino, a tratativa dos temas transversais, constituídos pelos PCN's, são necessários para estabelecer uma garantia maior de cidadania dos sujeitos que são formados pela escola. Pois como é colocado por Ventimiglia e Beckmann, as agressões, sejam elas físicas ou morais, dentro desse ambiente, “são perpetrados contra grupos específicos como no caso de pessoas deficientes e pessoas LGBT” (Beckmann e Ventimiglia, 2020, p.50).

Todas essas variáveis, externas ou internas a escola, moldam a qualidade do ensino e aprendizagem, por isso é significativo que a formação do professor e professora seja na direção de uma construção que valorize mais os aspectos humanos, caso contrário o docente, através de uma licenciatura em relação aos conflitos que permeiam o chão da escola, pode se tornar mais um agente reprodutor de violência, e no que desrespeito ao ensino, esse, um instrumento de opressão.

O professor, jurista e filósofo Silvio Almeida nos chama a atenção para essa questão ao afirmar que “Uma educação que não questiona o racismo, se torna uma educação que simplesmente vai reproduzir um parâmetro de normalidade à discriminação racial” (Almeida, Roda Viva. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L15AkiNm0lw>). Uma afirmação que facilmente poderia também se estender as questões de LGBTfobia e sexíssimo dentro do ambiente escolar.

Diante de todas essas reflexões que envolvem a subjetividade dos educandos, pensando que a educação é um conjunto de valores que nós construímos com o intento de uma renovação do mundo, poderíamos afirmar que o cuidado e seriedade que se deve ter na escolha dessa profissão, não passe por uma segunda opção ou como um trabalho que deva ser executado de forma autômata. E seguindo pelos caminhos refletidos dentro

desse presente estudo, é possível se concluir, sob a perspectiva da pedagogia progressista, que a escola não é uma fábrica, os alunos e alunas não são um produto e o ensino tampouco, um instrumento de coerção.

Como expõem Arendt, é preciso que se tenha responsabilidade ao decidir se tornar um profissional dessa área, pois:

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

Logo, a angustia de quem trabalha nesse atual sistema de ensino, sempre existirá, alguns sentem menos, outros mais. Porém, podemos ter como um lugar de incentivo, essa responsabilidade de renovação do mundo através do ensino. Ponto que, de certa forma, definirá que tipo de professor e professora seremos. O ponto que determinará as nossas práticas pedagógicas como um lugar não excludente e plural.

Posto isto, o terceiro e último capítulo dessa monografia vai abordar minha prática de estágio supervisionado no Centro Educacional da Asa Norte (CEAN) na disciplina de Artes, em específico nas Artes Cênicas, por meio de um relato autoetnográfico, no intuito de reconhecer a presença desses pressupostos da pedagogia progressista nessa prática.

Capítulo III

A Docência em Tempos de Pandemia

Quando comecei a fazer essa pesquisa monográfica, a pandemia que vem assolando o mundo, ainda se encontrava nos seus primeiros meses. De julho até o momento que escrevo a introdução desse capítulo, se passaram seis meses⁸. Logo, as escolas hoje no Brasil não se acham diferente daquele cenário inicial descrito no primeiro capítulo, no que diz respeito principalmente ao ensino público. Se encontram em sua maior parte fechadas, fazendo dos cômodos da casa dos educandos, desde a cozinha ao quarto, uma sala de aula improvisada, onde os estudantes dormem, estudam e passam o seu lazer.

Assim, foi nessas circunstância, que iniciei meu Estágio Supervisionado no CEAN na disciplina de Artes, por meio do ensino remoto. Que tem sido definido como um modelo de aulas não presenciais feitas pela internet através de plataformas online. Na secretaria de educação do DF muitos alunos e alunas nem acessam as aulas síncronas nessas plataformas, pegam as tarefas nas escolas quinzenalmente.

No contexto do estágio supervisionado, antes de começar a regência de quarenta e cinco horas, já estava estabelecido que as condições seriam adversas. Um dos primeiro obstáculos que se apresentou, foi a dificuldade de se estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem por meio da afetividade, uma vez que o contato entre estudante e professor era definido através da tela de um computador ou, muitas vezes, pelo aparelho celular.

Isso fez a minha escolha, por uma pedagogia intensamente pautada em pressupostos progressistas, mais que oportuna, necessária diante dessa conjuntura. Pensar em metas de produtividade a serem alcançadas, seja pelos professores ou pelos educandos, nesse momento seria um tanto inócuo, para não dizer desumano, já que muitos desses estudantes, em seus relatos em sala de aula, manifestaram estar passando por crises de ansiedades devido ao longo período de isolamento social.

Desse modo, questões importantes se apresentaram e foram acentuadas por essa circunstância de ensino remoto. Como construir uma comunidade de aprendizado, da maneira como hooks reflete a educação, sendo que existe uma distância muito grande entre a tela do meu computador e a tela do celular dos estudantes? Questões como essa,

⁸ O presente capítulo começou a ser escrito no meio de janeiro de 2021.

foram, de uma certa maneira, um norte a se seguir e marcaram a minha experiência prática como professor.

Assim, o último subcapítulo dessa monografia, *Um relato autoetnográfico da primeira experiência na sala de aula*, descreverá como foi a minha abordagem pedagógica no contexto do ensino remoto, sendo que essa foi também a minha primeira experiência em sala de aula, como professor, na vida.

3.1 UM RELATO AUTOETNOGRAFICO DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA:

Desde que comecei a minha graduação na Universidade de Brasília, já era certo que cursaria a dupla habilitação em Artes Cênicas. No entanto, a escolha de deixar a licenciatura para o final, não foi uma opção ao acaso. A ideia de me tornar um professor era algo que me assombrava, ainda quando cursava o ensino técnico em arte dramática. E o que me levava para esse sentimento, era pensar nos ótimos professores e professoras que tive no decorrer da minha vida de estudos. Logo, trabalhar com uma perspectiva de se tornar um educador mediano, era uma das coisas que me afastava das salas de aula.

Dúvidas me envolviam: porque cerca de trinta alunos e alunas deveriam me escutar, sendo que existem ferramentas tecnológicas, hoje em dia, que fazem um excelente papel de transferir o conhecimento, deixando um professor recém formado obsoleto diante desse quadro? Isso, aliado à responsabilidade do que é ser um educador, uma vez que estamos auxiliando na construção de caráter dos educandos, me distanciava ainda mais do ato de lecionar.

Para mais, os sentimentos de incapacidade, medo e angústia, foram se amenizando a partir do momento que fui mudando a minha visão da instituição escolar, do que de fato é ser professor e como a prática de ensino e aprendizagem em relação aos conteúdos da aula abordados, deveria ser mediada. Assim, o que antes era visto como um conhecimento a ser transferido na figura hierarquizada do professor que detém as verdades sobre o mundo a serem passadas para os estudantes, passou a ser visto como um conhecimento a ser construído na forma de uma coletividade, considerando um processo onde quem aprende também ensina.

Essa mudança radical não só me afastou da forma como eu conhecia a educação, resultado da experiência vivida no meu ensino básico, mas deixou a sala de aula mais

interessante. E a citação de Freire, usada por essa pesquisa algumas vezes: “quem forma se forma e reforma formando” (FREIRE, 2019, p.25), passou a fazer mais sentido, a partir do momento que consegui enxergar a sala de aula, como também um espaço de aprendizagem para o educador.

Deste modo, esse estudo autoetnográfico, começa um pouco antes da minha primeira entrada na sala de aula. Começa a partir do momento que identifico essa mudança de visão sobre a educação, orientada por todos esses autores e autoras que compuseram a teoria esplanada nessa dissertação. Podemos dizer que esse marco zero, influenciou o que viria ser as quarenta e cinco horas de regência e mais, me fez ver o quanto o ato de lecionar está próximo do ato de atuar, o quanto à docência está próxima da cena no teatro.

Essa aproximação se deu quando percebi, que a educação por si só, já é política na sua origem. Como coloca Freire, “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 2011, p.34). Assim, atrelando essa reflexão ao ponto de vista do professor e dramaturgo francês Denis Guénoun, sobre o teatro conter também tal natureza política, me levou de encontro ao caminho pedagógico escolhido por essa monografia. Para o autor o teatro é:

Portanto, uma atividade intrinsecamente política. Não em razão do que aí é mostrado ou debatido- embora tudo esteja ligado- mas, de maneira mais originária, antes de qualquer conteúdo, pelo fato, pela natureza da reunião que o estabelece. O que é político, no princípio do teatro, não é o representado, mas a representação: sua existência, sua constituição, “física”, por assim dizer, como assembleia, reunião pública, ajuntamento. O objetivo da assembleia não é indiferente: mas o político está em obra antes da colocação de qualquer objeto, pelo fato de os indivíduos se terem reunido, se terem aproximado publicamente, abertamente, e porque sua confluência é uma questão política- questão de circulação, fiscalização, propaganda ou manutenção da ordem (GUÉNOUN, 2003, p.15).

A afirmação de Guénoun, me mostrou o quanto estava mais próximo de uma pedagogia progressista do que imaginava, já que o teatro com o qual me identifiquei e estudo, objeto de pesquisa no trabalho de conclusão de curso do curso de Bacharelado em Interpretação Teatral, é pautado numa dramaturgia engajada, seja na sua estrutura de escrita ou na temática abordada. Portanto, foi me percebendo no teatro que comecei a me perceber na docência.

Tal percepção, me colocou de certa forma, com os pés no chão para a realidade que viria e elucidou, de maneira definitiva, que a presente pesquisa não seria apenas um tratado teórico, mas a escolha consciente de uma ação que seria executada dentro da sala de aula.

Abaixo, apresento a tabela cronológica com os conteúdos e atividades abordados em sala de aula.

Tabela cronológica de Aulas⁹			
Data	2º C/D	3º E/F/G/H	Recursos
29-30/10/2020	Teatro Barroco/ commedia dell'arte	Surrealismo/ Teatro do Absurdo	Power Poinit
05-06/11/2020	Teatro Barroco/ Teatro Jesuíta	A Industria da Arte	Power Poinit
12-13/11/2020	Iluminismo no Teatro	Apresentação da atividade avaliativa exposição de fotografias do cotidiano/Teatro Engajado.	Power Poinit
19-20/11/2020	Origem histórica do Black Face	Teatro Experimental do negro (TEN)	Power Poinit
26-27/11/2020	Teatro Brasileiro de Comédia (TBC)	Surgimento da MPB	Power Poinit
03-04/12/2020	Atividade Final: Apresente uma expressão artística que te inspire	Atividade avaliativa Final: Apresente uma expressão artística que te inspire	

⁹ Para acessar todo o conteúdo abordado em sala e os planos de aula, clicar no link:
<https://drive.google.com/drive/folders/1myliRgneCHKJ3XetxK71Owc9f1HNdrTJ?usp=sharing>

Ressalto no meu relato autoetnográfico, quatro aulas em específico. A do dia 29-30/10/2020, sobre o surrealismo, 05-06/11/2020 sobre indústria da arte, 12-13/11/2020 na qual aconteceu a apresentação da atividade avaliativa “exposição de fotografias do cotidiano” e por fim, 03-04/12/2020 encerrando meu estágio com a atividade avaliativa final “Apresente uma expressão artística que te inspire.”

Posto isto, o primeiro dia de aula para os 2ºD, 2ºC, 3ºE, 3ºF, 3ºH do ensino médio, mostrou os percalços a serem superados no que diz respeito principalmente ao ensino remoto. Nesse primeiro momento, somente observei como a dinâmica do professor titular da disciplina era inserida naquele espaço virtual. Algumas salas falavam mais pelo chat, outras, alguns alunos e alunas levam o ritmo da aula com participações pelo microfone aberto e outras eram mais silenciosas. Mas mesmo com essas participações esporádicas, o que predominava de fato, era a voz do professor Artur Barbosa, o professor titular da disciplina.

Com esse contato inicial, deparei novamente com a colocação que hooks faz sobre essa dinâmica de aula, na qual “o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula que todos contribuem” (HOOKS, 2020, p.18). Nesse contexto, no qual não conseguia ver sequer as expressões dos rostos dos estudantes e algumas vezes o maior contato era pela voz ou por uma foto de perfil, como esse reconhecimento que hooks diz ser tão importante poderia se tornar viável?

Desta forma, ao preparar as minhas primeiras aulas¹⁰, que seriam sobre o Surrealismo e Teatro do Absurdo para os terceiros anos e sobre o Teatro Barroco para os segundos, me perguntei: como seria possível deixar um conteúdo específico, em destaque o teatro Barroco que não é o tema mais atrativo dos vestibulares e Enem, atrativo para esses estudantes?

Isso me levou de encontro ao que Freire afirma sobre o despertar da curiosidade dos educandos ser mais importante que metodologias, nesse primeiro momento. Para o autor

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos se *cansam*, não *adormecem*. Cansam porque acompanhar as idas e vindas de seu

¹⁰ Importante ressaltar que o conteúdo abordado nas aulas não foi de minha escolha. O professor titular da disciplina decidiu seguir os conteúdos já estabelecidos no cronograma semestral do CEAN.

pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2019, p.84).

Partindo dessa perspectiva sobre a curiosidade influenciar nas dinâmicas da sala de aula, fui para ferramenta digital disponível naquele momento, que era o *Power Point*, e esquematizei o conteúdo em tópicos importantes, seguidos de algumas intervenções nos *slides*, para às quais o principal objetivo era chamar a atenção dos alunos e alunas. Tais intervenções eu nomeei, como o *Momento Xablau*, que consistia em trazer um olhar crítico sobre o conteúdo da aula; *Momento Provocação*, no qual era apresentado um vídeo no encerramento de cada conteúdo abordado, com um pouco da temática que seria contemplada na aula seguinte e *Momento Magia*, no qual era destacada um pessoa da dramaturgia, ator ou atriz que, de certa maneira, foram importantes para o desenvolvimento de determinadas estéticas no teatro. Além desses momentos, outras intervenções foram surgindo no decorrer da regência e de acordo com a dinâmica de cada turma.

Assim, a primeira aula, sobre Teatro do Absurdo, foi marcada por uma fala na qual, a reflexão sobre o ser humano, passou pela perspectiva da dramaturgia de Samuel Beckett em específico o texto *Esperando Godot* (1952), onde a temática de sua dramaturgia, se faz entender a partir do momento que posicionamos uma lupa em cima das atrocidades da Segunda Guerra Mundial. Justamente, a explicação do esvaziamento de sentido no diálogo dentro da dramaturgia beckettiana, foi compreendida ao colocar os fatos dos acontecimentos do Holocausto Nazista. Como afirma o filósofo alemão Theodor W. Adorno, “depois de Beckett (e Auschwitz), só resta ao drama uma autópsia de si mesmo” (ADORNO *apud* SARRAZAC, 2012). E por mais problemática que essa expressão possa ser, já que Adorno afirma uma certa falência do drama enquanto gênero, ela é bem objetiva para perceber que o entendimento do contexto histórico no qual Beckett está inserido, influenciou diretamente seus textos.

Dessa forma, o *Momento Xablau* foi permeado por discussões a respeito de uma dramaturgia que não contém uma moral, mas sim, um texto como *Esperando Godot*, que trata da ausência do sentido da vida, como consequência dos atos dos homens e sua capacidade de se auto destruir. Isso evidenciou, que as intervenções criadas no *Power*

Point, não só influenciaram na dinâmica da sala, trazendo os estudantes para dentro das discussões, mas também, ajudando na compreensão da disciplina que trata de temas tão complexos.

Após o término desse conteúdo para os terceiros anos, duas situações me chamaram a atenção. A primeira, foi que ao executar o planejamento de aula, consegui perceber no ato de lecionar. Se tratando da minha primeira aula, isso se revelou de extrema importância para meu reconhecimento no papel de professor. A segunda, se mostrou pela repetição das aulas e como a ferramenta utilizada se configurou um eficiente roteiro a ser seguido, que variava de acordo com a dinâmica das turmas. Ao entender a forma como as aulas vinham sendo apresentadas, ficou visível a relação que a prática de lecionar tem com a prática de atuar.

Essa percepção, me levou de encontro à ideia desenvolvida pelo professor, teórico e diretor de teatro Richard Schechner sobre os Estudos da Performance. Para ele as:

Performances- sejam elas performances artísticas, esportivas ou vida a diária- consistem na ritualização de sons e gestos. Mesmo quando pensamos que estamos sendo espontâneos e originais, a maior parte do que fazemos e falamos já foi feita e dita antes- “até mesmo por nós” (SCHECHNER, 2012, p.49).

E segue dizendo, que essas performances podem ser relacionadas tanto ao desempenho artístico quanto a nossa vida diária, especificando de maneira detalhada, a afirmação de que socialmente ocupamos papéis na sociedade, para ele “cada trabalho, e papel social prevê um vestuário gesto e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação e também um lugar que são encenados” (SCHENHNER, 2010, p.7).

Portanto, ao observar a mudança da minha fala, dos meus gestos, constatei que esses, ocuparam um outro lugar que se difere dos modos habituais exercidos no cotidiano, pedindo uma outra postura, na qual a preocupação se centralizou no esforço, chamando a atenção dos alunos e alunas para o conteúdo abordado em aula. Assim, pensar em certa performatividade no ato de lecionar, contribuiu para o aproximação das relações entre professor e estudante. É como Shechner coloca: “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance, na medida em que o professor precisa definir certas relações com os alunos, para desempenhar o papel de professor” (SCHENHNER, 2010, p.8).

Desse modo, a minha primeira atividade avaliativa partiu de uma aula sobre a Indústria da Arte, as discussões levantadas por Walter Benjamin em seu texto “A *Obra*

de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica”, seguido do surgimento das tecnologias de reprodução gerada pela revolução industrial. Benjamin, nesse ensaio, levanta uma reflexão crítica sobre o surgimento do cinema e da fotografia sob a perspectiva da reprodução em massa de uma obra de arte e como essas novas tecnologias podem ser usadas para alienar o povo por meio das grandes produções cinematográficas. Um exemplo disso, seria os vídeos produzidos pelo partido Nazista a fim de convencer a população alemã da necessidade de se eliminar os judeus, homossexuais e todos aqueles que não correspondessem a equivocada ideia de uma pureza de raça. A tecnologia para a produção dessa arte, nesse sentido, é usada para dominação e alienação. Esse fenômeno ele chama de “*Estetização da Política*” (BENJAMIN, 1996).

Porém, como contraponto à *Estetização da política*, esse embelezamento da realidade para a manipulação das grandes massas, na ponta oposta existe a “*Politização da Arte*” (BENJAMIN, 1996), no qual Benjamin cita os filmes de Charles Chaplin, que se utiliza dos mesmos meios de reprodução técnica cinematográfica que o fascismo se utilizou, porém agora, voltados para uma produção artística mais engajada a fim gerar uma reflexão crítica.

Partindo dessa discussão, trouxe para aula a questão da fotografia tirada do menino sírio Alan kurdi, de três anos de idade encontrado sem vida, numa praia turística da Turquia, após a tentativa da sua família, de se refugiar dos conflitos de guerra acaometidos no seu país de origem.

A reprodução dessa fotografia mundo a fora, foi um fator importante para reforçar, além de denunciar as barbaridades de uma guerra, a necessidade de se criar um corredor humanitário, proporcionando então, a saída dessa população em segurança, de um país devastado por esse conflito, além de voltar os olhares da Europa e Ocidente para a tragédia dos refugiados de guerra e movimentos migratórios dos países subdesenvolvidos para os desenvolvidos no chamado Oriente e Oriente Médio.

Assim, explanando que as tecnologias de produção e reprodução de arte, podem ser usadas tanto para alienar como também para promover raciocínio crítico, entrei com a primeira atividade avaliativa, baseada na aula dada sobre Indústria da Arte e nas fotografias de Henri Cartier-Bresson, cujo enunciado era: “Exposição de fotografias do cotidiano. Tire uma foto do seu celular, de um momento do seu cotidiano. Por fim, de um título para sua imagem.”

O que surgiu dessa atividade, foi uma discussão intensa sobre o atual momento que os estudantes atravessavam naquele instante da pandemia. A forma como o

isolamento social foi retratado, mostrou um cansaço evidente somado à falta de perspectiva com o futuro, principalmente no que se refere ao vestibular. Logo, na aula das exposições das fotografias, os títulos dados pelos alunos e alunas, deram margem para um debate que se sucedeu no decorrer de mais uma aula.

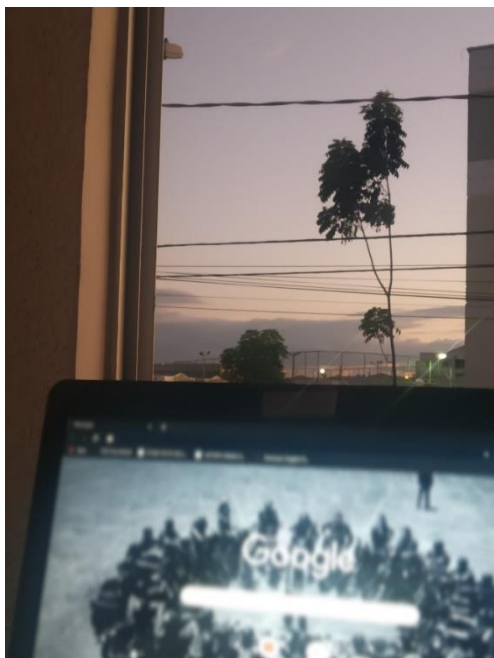


Figura 1: *A beleza e a monotonia de um anoitecer.* Gabrielle de Souza – 3ºH, CEAN



Figura 1: *Relógio Sem Ponteiro.* Pedro Victor Castanho – 3ºH, CEAN

A figura 1, *A beleza e a monotonia de um anoitecer*, como foi exposto por Gabrielle de Souza em aula, além de retratar um anoitecer, mostra também o mundo do lado de fora da janela do seu quarto e o desejo da aluna do término da pandemia. Isso foi explícito por Gabrielle ao falar do sentimento de tédio e exaustão que estava passando, já que fazia meses que ela não sai de casa devido ao isolamento social. Isso fica endossado com a figura 2, a fotografia cujo título é *Relógio Sem Ponteiro*, exposta por Pedro Vitcor Castanho, o aluno expôs que além do cansaço das aulas remotas, seu quarto agora se tornou o ambiente de estudo, de lazer e de descanso. Acrescentando isso à fala da aluna Debora Emily Gonçalves da Silva, na qual a estudante afirma que “o computador agora é um meio maçante, o que era lazer virou responsabilidade”, só evidenciou que esses estudantes estavam passando por um momento de grande pressão, devido às incertezas das provas dos vestibulares, e estresse com o longo período de isolamento social ao que foram acometidos.

Após o término dessa aula, em cima do que foi colocado pelos alunos e alunas, na

exposição das fotografias apresentadas, pensei no que viria a ser a última atividade avaliativa da minha regência. E um dos fatores que impulsionou a criação desse último exercício, além da exposição das fotografias, foi a observação que Freire faz sobre o nosso papel enquanto professor, para ele:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui (FREIRE,2019, p.120).

Tal citação, como já foi observada no segundo capítulo dessa monografia, me orientou na decisão de como deveria ser essa aula final, uma aula na qual os estudantes apresentassem algo que partisse deles e principalmente que tipo de arte era apreciada por eles. Portanto, o enunciado dessa atividade foi conduzido da seguinte forma: “Apresente uma expressão artística que te inspire. Prepare uma apresentação artística de no máximo cinco minutos. Exemplo, uma cantora que você goste, um estilo musical, um filme ou uma série, também são considerados uma expressão artística. Ou, caso você cante, toque algum instrumento, dance, fique à vontade para se apresentar.”

O que se viu, partindo dessa atividade, foi além das minhas expectativas. Os estudantes levaram para as suas apresentações, diferentes formas de expressões artísticas. Alguns tocaram instrumentos com suas próprias composições, outros levaram poemas e recitaram, houve a exibição de um vídeo onde a aluna dançava uma coreografia com o grupo de dança dela. Posso dizer que foi uma das aulas mais interessantes, pelo fato da condução ter sido dado pelos próprios estudantes. Um espaço no qual eu aprendi e conheci um pouco mais sobre todos eles ao ponto dessa distância entre a tela do meu computador e a deles ser esquecida por algumas horas.

Talvez o conceito do qual Larrosa faz uso, sobre a *scholé*, para o qual o tempo livre e o lugar do ócio são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, tenha sido aplicado, mesmo por um curto período de tempo, durante essa atividade e consequentemente suspenso o cansaço e stress gerado por esse momento delicado que todos nós estamos passando.

Por fim, consegui observar, através dessas quarenta e cinco horas de regência, que existe uma segunda parte da formação de um professor e professora, que ultrapassa as salas de aula da universidade e continua em andamento nas salas de aula do ensino básico, por meio da prática da docência e que acontece numa ação coletiva entre discentes e docentes. Assim, não poderia terminar essa dissertação sem usar uma última citação do

autor que foi basilar em todo esse estudo me proporcionando ter uma outra perspectiva sobre educação, Paulo Freire, para ele: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p.95). E é sobre essa comunhão que me debruço para entrar nessa nova etapa da minha vida, agora como um professor do ensino básico de artes cênicas.

Obviamente, as angústias ainda persistem, seguidas de questões como: quando de fato for encarar um sala de aula no sistema presencial, vou conseguir lecionar e educar sem ser de maneira autômata? O quanto estava protegido pela distância ocasionada pelo ensino remoto, na comodidade e segurança de meu computador? perguntas essas que ficam sem resposta e que, de uma certa maneira, se tornam parte da continuidade dessa monografia, quem sabe, num futuro próximo.

Considerações finais

No início desse estudo, quando ouvi alguns relatos de amigos professores do ensino básico que estavam trabalhando com um sistema de aulas remotas, devido a pandemia, compreendi o que vira ser o último capítulo dessa monografia. E já refletindo como seria estruturada essa parte final da pesquisa, fui separando uma literatura que abordasse as consequências do uso de tecnologias que favoreciam principalmente o ensino à distância e a complexidade das aulas nesse sistema virtual.

Consequentemente, essa análise bibliográfica estraria vinculada a minha prática de estágio e de antemão, foi estabelecido um pré-conceito de minha parte, de como seria as quarenta e cinco horas de regência. Pensando na experiência estressante vivida pelos amigos professores com esse modelo de aula remota, acreditei que não seria diferente comigo, ainda mais se tratando de um estudante de artes cênicas, que trabalha com o contato físico, que nunca tinha colocado o pé na sala para dar aulas.

Assim, no decorrer do estudo sobre uma pedagogia que partisse de pressupostos progressistas, fui aos poucos me atentando mais para a prática do ato de lecionar do que propriamente deveria ser ensinado. Esse ponto foi importante para a percepção de que ser professor é ir além do conteúdo programático adotado pela instituição de ensino. É como coloca Arendt de maneira categórica, sobre a inserção da criança no “mundo tal como ele é” (ARENDR, 1961, p.10). Essa mediação feita pelo docente entre o mundo da criança para o mundo em que nós adultos vivemos, me abriu os olhos para a importância e a responsabilidade do que é trabalhar com educação.

A descoberta desse lugar na profissão da docência, foi crucial para definir que tipo de postura deveria ser adotada no meu estágio no CEAN. Uma postura que partisse do diálogo entre estudantes e professor. Mas não só isso, no contato com esses autores e autoras aqui expostos, consegui enxergar a educação por um prisma que se diferenciou do ensino que me acompanhou durante a minha formação escolar básica. E que de uma certa forma, me marcou negativamente como foi manifestado no primeiro capítulo.

Entretanto, apesar desse entendimento de um caráter profissional que almejava seguir na minha prática enquanto educador, a maior mudança, chegando a alterar os rumos dessa pesquisa, foi quando comecei minha regência. Esperando um cenário não muito favorável, duvidando do ensino remoto pelas circunstâncias que ele foi

estabelecido e principalmente pela negativa dos alunos e alunas em relação as aulas, fui totalmente surpreendido.

O que era pra ser uma dificuldade, esperando inclusive o cancelamento das aulas pela falta da presença dos alunos e alunas, algo comum e que aconteceu muito durante o ensino remoto nessa pandemia, se tornou uns dos momentos mais significantes para mim no ano de 2020. Logo na primeira aula já fui surpreendido pelo aceitação dos estudantes, abrindo caminho para o desenvolvimento do conteúdo abordado e principalmente para a minha validação como professor. Essa validação se deu, porque foi desenvolvido uma relação entre o ato de lecionar e conceito no qual Schechner faz sobre performance, ajudando a evolução da confiança entre os alunos e alunas e o professor. Isso gerou o afastamento de uma estrutura hierarquizante na sala aula me aproximando um pouco mais da ideia de uma pedagogia progressista.

Desse modo, todo aquela estrutura imaginada para o terceiro capítulo, não fazia mais sentido, e percebendo isso, me debrucei totalmente sobre os acontecimentos dentro da sala de aula e a análise então, passou a ser mais sobre o fazer da docência do que propriamente sobre os recursos tecnológicos que propiciavam o ensino básico naquele contexto.

Pensando na discussão abordada pelo segundo capítulo, sobre a instituição escolar, o professor e professora e o ensino e aprendizagem, essa mudança, direcionando o olhar para o fazer da docência, entrou em total concordância com as reflexões abordadas a respeito da educação com pressupostos progressistas. Haja vista que todas as atividades avaliativas pensadas para a regência, considerou a criação artística dos estudantes presando sempre um movimento dialógico entre conteúdo ensinado e a vivencia dos alunos e alunas do momento que eles atravessavam. Nesse ponto, acredito que o espaço da aula se tornou um lugar prazeroso tanto para eles, quanto para mim.

Assim, volto ao objetivo geral que norteou essa monografia: como o reconhecimento das principais características dos percursos da minha formação no ensino básico, em contraposição ao ensino prazeroso que tive com o teatro, tanto no curso técnico como no superior, foi importante para perceber que tipo de educação eu busco e profissional que almejo ser.

Por fim, termino essa monografia pensando nos meus últimos dias como um aluno de graduação em artes cênicas. Ser estudante, foi muito prazeroso, pelo fato de sempre estar em contato com o aprendizado. E aprender o que se gosta, torna o conhecimento muito mais prazeroso. Nesse sentido, partindo do pressuposto de Freire, ser professor é

também estar aprendendo num processo dialógico com o estudante, o que ao meu ver, traz sentido para essa profissão. Logo, acredito que não encerro esses anos de estudo de teatro com o findar da graduação, mas sim, continuo esse processo de ensino e aprendizagem, ocupando outro lugar agora, o da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Silvio. **Roda Viva**. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L15AkiNm0lw>

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era da Sua reprodutibilidade Técnica**. Tradução José Lino Grünnewald. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

BNCC- Editado em dez 2018.

Brasil. PL.Nº246/2019. **Programa Escola Sem Partido**. Câmara Legislativa, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filena me=PL+246/2

GUÉNOUN, Demis. **A exibição das palavras: Uma ideia (política) do teatro**. Tradução: Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

Governo do Estado anuncia plano para retomada da Educação. Facebook, 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?v=1113414909040252&ref=watch_permalink). Acesso em: 07/07/2020.

Fundação FHC. Youtube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gUg_oZFBmV4. Acesso 19/08/2020.

FREIRE, paulo. **A Importância no Ato De Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

Governo do Estado Anuncia Plano Para a Retomada da Educação. Facebook, 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?v=1113414909040252&ref=watch_permalink

HAN, byung, Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução, Enio Paulo Giochini. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução, Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: WMP Marins Fontes, 2020.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **Léxico do Drama Moderno E Contemporâneo.** Tradução: André Telles. São Paulo, Cosac Naif, 2012.

KOTT, jean. **Shakespeare Nosso Contemporâneo.** Tradução, Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naif, 2002.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que: Sobre o ofício do professor.** Tradução, Cristiano Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAVAL. Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução, Mariana Echolar. São Paulo: Boitempo, 2019.

PLURAL, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241

SCHECHNER, Richard. **Performance E Antropologia De Richard Schechner.** Organização: Zeca Ligério. Rio de Janeiro Mauad Editora, 2012.

VENTIMIGLIA, Rafael e BECKMANN, Menezes. **LGBTfobia na escola: Possibilidades Para o Enfrentamento Da Violência.** Curitiba: Appris, 2020.