



A aprendizagem da docência em teatro através da participação em um projeto de Extensão Universitária

Ricardo Carvalho de Figueiredo

UFMG/Belo Horizonte

ricaredo@yahoo.com.br

Problematizo nesse artigo a aprendizagem na formação acadêmico profissional¹ de professores de teatro. Assim, desde minha atuação como professor de teatro² na educação básica e no ensino superior, tenho observado a dificuldade desse profissional realizar experiências criativas com os educandos na escola, colocando-os no lugar de protagonistas da experiência artística. Como se trata da aprendizagem do professor de teatro interessa-me também discutir a formação específica desse professor.

É significativo lembrar que um professor recém-formado quando chega à escola, adentra uma instituição formatada com regras seculares. E que, a maior parte dos estudantes de graduação em teatro, não teve um ensino de teatro na escola com um professor da área, quando aluno da educação básica. Ou seja, os atuais professores de teatro ainda são pioneiros dessa modalidade artística na escola e, muitas vezes, acabam recorrendo ao seu repertório teatral adquirido em experiências não escolares, como em oficinas e cursos livres onde,

¹ Opto pelo termo formação acadêmico profissional ao invés de formação inicial por entender que as experiências familiares e da socialização escolar do futuro professor, quando aluno da educação básica, fornecem-lhe a base sobre o que o docente sabe sobre o ensino, sobre o seu papel de formador e sobre o como ensinar. Esse fato ocorre devido a esses profissionais estarem imersos em seu lugar de trabalho, antes da própria atuação, durante aproximadamente doze anos quando no papel de alunos do ensino fundamental (nove anos) e ensino médio (três anos) (TARDIF E RAYMOND, 2000), (TARDIF, 2011). Logo, sua formação foi iniciada desde sua entrada no ambiente escolar.

² Formei-me no curso de Licenciatura em Artes Cênicas no final de 2003 e, desde a entrada no curso (2000), tive oportunidade de estar na escola de educação básica e em projetos no âmbito educacional (Extensão e Pesquisa Universitária) envolvendo-me e constituindo-me como professor. A partir de agosto de 2004 tornei-me professor do ensino superior trabalhando na formação de professores de teatro.

frequentemente, o objetivo é a iniciação ou o aprofundamento no trabalho do ator – que distancia do objetivo do ensino de teatro na escola.

Na escola, o ensino é (ou deveria ser) para todos. Lidar com o treinamento ou exercícios físicos do trabalho do ator seria em um nível mais aprofundado, destinado ao ensino técnico profissionalizante ou de graduação.

Destaco que a especificidade na formação do futuro profissional em teatro está apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro (2004) do seguinte modo:

Art. 4º O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral;

II - conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática;

III - domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral;

IV - domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral;

V - domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral. (CNE, 2004, p. 02).

A partir dessa Diretriz (CNE, 2004), entendo que na educação básica, o teatro enquanto conteúdo da área de Arte está voltado para experimentações e composições no uso do próprio corpo (e voz), da aprendizagem sobre os elementos que o constituem enquanto espetáculo, tais como texto dramático, personagem, figurino, adereço, cenografia, iluminação, além do reconhecimento de estéticas diferenciadas que compõem o teatro na contemporaneidade.

Essas indagações têm a ver com a própria área de Pedagogia do Teatro,³ onde parece ser um consenso que o professor de teatro é, ou deveria ser, um

³ A área de Pedagogia do Teatro é um dos grupos de trabalhos pertencentes à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) que hoje reúne professores pesquisadores brasileiros que discutem a aprendizagem do teatro, seja no âmbito do ensino escolar, não-escolar e na formação do artista da cena (ator, diretor, dramaturgo, iluminador etc.).

professor-artista. Porém, muitos profissionais que se formam em teatro não veem na escola um espaço de trabalho interessante para a criação artística, visto que o regimento curricular exigido pelo ensino formal contribui, diversas vezes, para que essas instituições não sejam atrativas para a realização de práticas artísticas. Por outro lado também, muitas instituições de ensino não reconhecem o sentido do desenvolvimento de práticas artísticas como essenciais na formação dos alunos, deixando, portanto, de estreitar laços com produções artísticas que acontecem fora da escola, tal como verificado por Maria Lúcia Pupo:

Ao examinar o quadro preciso da situação brasileira, podemos constatar que significativos passos vêm sendo dados na ação cultural em teatro. Em contextos os mais variados, iniciativas de entidades públicas e privadas, com diferentes graus de fundamentação, valendo-se de princípios metodológicos os mais diversos, vêm sendo responsáveis pela oferta de processos de trabalho teatral voltados aos vários segmentos – etários, sociais – da população. (...) Infelizmente a intensidade dessa ebulição não se faz presente em outro âmbito, o da instituição escolar. A crescente perplexidade em torno das carências e disfunções do sistema educacional brasileiro parece girar sobre si mesma e acarretar dificuldades consideráveis para o enfrentamento do cotidiano escolar, cada vez mais complexo e desafiador. (PUPO, 2006, p.15).

O ambiente escolar não foi pensado, desde a sua origem, para abrigar o teatro e seu caráter dionisíaco, transgressor, que já de antemão necessita de alunos protagonistas que fazem uso do próprio corpo e do espaço da sala de aula.

Percebo que nossa atual escola ainda é fundada no regime disciplinar e “disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades” (GALLO, 2004, p.82), porém tentar estabelecer os limites entre o teatro e suas contribuições na formação do sujeito pode parecer inútil diante de situações que revelam o quanto o teatro e a pedagogia apresentam-se entrelaçadas, como rememora Maria Lúcia Pupo (2001, p. 31):

Basta lembrar o quanto o próprio surgimento do teatro em nosso país obedece a diretrizes didáticas: é com o objetivo de inculcar a fé cristã na mentalidade de índios e degredados a serviço da colonização que Anchieta escreve textos e dirige representações teatrais em plena floresta.

Porém, não basta ser artista para estar na condição de professor-artista na

escola. Muitos professores de teatro mantêm atividades teatrais fora do âmbito escolar, onde se dizem “verdadeiramente artistas”, onde estabelecem criações com seus grupos de teatro, apresentam-se em palcos etc. O que chamo de professor artista aqui é a capacidade de o professor ser criador no espaço da sala de aula, não deixando esmaecer a chama artística pertencente ao teatro dentro do estabelecimento escolar. Para tanto, é preciso proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem do professor-artista.

Dessa forma, para compreender o conceito de aprendizagem recorro aos estudos de Jean Lave e Etienne Wenger (2003) para os quais a aprendizagem se dá em atividades situadas, onde o aprendiz, imerso na prática, elabora conhecimento acerca das situações vivenciadas. Ou seja, entendo que é na escola que o futuro docente aprende a ser professor de teatro, concebendo a criação artística no próprio estabelecimento escolar, com todas suas regras, cerceamentos e potencialidades. E tal como um grupo de teatro precisa realizar ensaios no próprio espaço da apresentação para reconhecer o espaço, fazer as devidas alterações nas marcações de cena etc. Promover a criação teatral dentro da escola é propor-se a descobrir as possibilidades desse espaço, no sentido físico, político e simbólico.

É no próprio contexto da escola que o futuro professor construirá habilidades para lidar com a prática artístico-pedagógica. Lave e Wenger (2003) ressaltam que a aprendizagem se dá “como um aspecto inseparável e integral da prática social” e para esse estudo, elegi a escola como espaço privilegiado para a construção da aprendizagem docente.

Justifico desse modo, a importância do licenciando estar imerso no seu campo de trabalho desde sua escolha por essa habilitação no curso de graduação (que na graduação em Teatro da EBA/UFMG ocorre no terceiro período, em um curso de oito semestres) e parto da premissa de que é na escola, produzida pelos sujeitos em suas múltiplas interações no cotidiano, que de fato, temos um aprendizado do que é ser professor. Essa constatação é também evidenciada por Maria do Céu Roldão (2007) que aponta a importância da imersão do futuro professor na escola, em uma parceria entre a escola e a universidade para a formação docente. Para isso,

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (ROLDÃO, 2007, p. 40).

Diante dessa premissa, a de que o futuro professor de teatro tem na instituição escolar um ambiente favorável para a aprendizagem da docência, trago o conceito de *habilidade*, discutido por Tim Ingold (2001) que nos revela que uma habilidade é constituída por meio do engajamento na/da prática, não sendo transmitida de geração para geração. Logo, por compreender que ser professor-artista não é um dom, um talento natural ou recebido de herança genética, percebo que a constituição das habilidades docentes do professor em formação se dá quando em contato com o professor-veterano, com os educandos e, portanto, com todo o ambiente escolar.

Assim, a proposta de aproximar o futuro professor de teatro a um professor já formado e com grande prática docente é importante para configurar o que Ingold (2001) chamou de redescoberta guiada⁴. Além de nos resguardar, dessa forma, de uma questão legal, pois o futuro professor não está nem nas condições de professor da escola, nem na condição de estagiário – regido por leis que determinam essa condição. Esse futuro professor permanece na escola na condição de aprendiz da carreira docente, contribuindo e aprendendo com o ensino de teatro na escola.

Quando reconhecemos no professor-veterano um estado diferente que o constitui e o legitima enquanto profissional, entendemos que houve, e ainda há, um movimento de refinamento das habilidades que são constituídas e incorporadas ao longo da prática e da experiência no contexto do qual está inserido. É fato que trabalhar com uma professora regente na turma com crianças tem seus propósitos. Primeiro, porque na Educação Infantil da Rede

⁴ *Redescoberta* porque o sujeito-aprendiz percorrerá caminhos próprios, mesmo quando busca ser cópia do professor-veterano e *guiada* porque há saberes constituídos por outros que contribuirão no sentido de orientar os aprendizes.

Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG não há um profissional específico formado em Arte. A maior parte das professoras da Educação Infantil é formada em Pedagogia e, eventualmente, tiveram no currículo da graduação alguma disciplina que discutia a Arte voltada para a infância. Contávamos com uma professora dotada de saberes referentes à docência com crianças, mas sem formação artística. Além do que a presença da professora trazia certo conforto para os licenciandos, principalmente nos primeiros meses de trabalho, onde as crianças ainda não conheciam os adultos e esses não sabiam exatamente qual o papel do professor de crianças na escola. Dúvidas do tipo: "Se a criança fizer xixi na roupa, o professor deve trocar?" ou "O que fazer quando uma criança vomitar ou tiver um mal estar?" eram frequentes. Os saberes adquiridos pela professora também eram socializados por ela sem que percebesse, visto que em seus gestos e modos de conduzir o trabalho com as crianças estava mostrando aos licenciandos a terem uma atenção direcionada para a prática pedagógica. De fato, essa professora havia corporificado as palavras e a concepção de educação da qual era adepta, tal como disse Paulo Freire "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo." (2000, p. 38).

Tal como proposto por Roldão (2007), pensar em uma formação docente imersa na escola é buscar um diálogo e estabelecer um nível estreito de parceria do qual escola e universidade tomem para si o compromisso de formar professores para atuar em consonância com a realidade escolar. Júlio Emílio Diniz-Pereira (2008) estudou um exemplo norte-americano onde essa parceria entre universidade e escola já está consolidada. O pesquisador finaliza seu estudo com a seguinte afirmação:

Universidades e escolas deveriam estabelecer convênios de cooperação mútua de modo que ambas instituições se beneficiassem com o modelo compartilhado de formação de professores. Como se sabe, ainda predomina uma forma de estágio em que cabe à escola basicamente ceder seu espaço e suas salas de aulas para as experiências 'práticas' dos futuros professores. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 266).

O que Diniz-Pereira (2008) ressaltou em relação aos estágios nas escolas, é o que eu não pretendia que acontecesse. Almejava estabelecer uma relação onde o futuro professor tivesse um espaço para consolidar sua aprendizagem docente ao

mesmo tempo em que dialogasse com a escola, doando seu conhecimento teatral em prol de um ensino de teatro conectado com perspectivas de protagonismo do sujeito.

A minha trajetória no campo da formação docente possibilitou-me observar, quando passei a lecionar na graduação em teatro para futuros professores da área, que a falta de conhecimento em determinado conteúdo teatral, como o de dramaturgia, por exemplo, dificultava ao professor a busca por criações onde a “voz” dos sujeitos tivesse peso na elaboração do material cênico. Assim, se o professor optava ou era convidado pela coordenação do estabelecimento a realizar um produto artístico para a comunidade escolar, esse professor sempre recorria a montagens convencionais – escolha de um texto teatral pronto, adaptação do número de personagens à quantidade de alunos, ensaio de texto, criação de personagens, direção das cenas – sem questionar o processo criador e a abertura do mesmo ao público.

Outro dado significativo que veio compor essa proposta é que a aprendizagem teatral durante a formação do docente na Licenciatura aproxima-se, muitas vezes, do campo da formação do ator (SANTANA, 2000). Em diversos cursos de licenciatura em Teatro/Artes Cênicas, analisados por Arão Santana (2000), a formação do professor estava diretamente ligada ao trabalho prático do ator. A consequência deste tipo de formação está diretamente ligada ao que mencionei sobre o pensamento de Tim Ingold (2001): uma habilidade adquirida em determinado contexto não é necessariamente transferida a outro, ou seja, o fato do professor em formação executar exercícios no campo da atuação não faz com que esteja apto a conduzir propostas cênicas na condição de professor.

Indo na contramão daquela perspectiva, a da formação do professor pela via do ator, quando refiro-me à formação do professor de teatro, concordo com Marcos Bulhões Martins, uma vez que:

A noção de prática teatral que adotamos não prioriza a área referente ao ator; consideramos fundamental que o professor em formação possa praticar também a realização de concepções cenográficas, projetos de sonoplastia, de iluminação, o dramaturgismo – desde a adaptação até a redação de textos teatrais – e a direção teatral, em diferentes modalidades de processos. (MARTINS, 2006, p.ii)

Estar atento às proposições nos modos de criação teatral é fundamental para a instauração do teatro na escola, haja vista a ausência do mesmo em nossas escolas brasileiras. Tenho apostado que o professor de teatro atua nas esferas de aprendizagem tanto artística quanto pedagógica e que, passando pela docência e criação cênica, conquiste habilidades nessas áreas para que, quando inserido no processo teatral escolar, tenha embasamento para construir, junto dos educandos, propostas significativas no espaço escolar, ampliando o repertório cultural e o conhecimento teatral dos educandos.

Entendo que essa proposição deve acontecer de forma coletivizada, com os participantes podendo colaborar efetivamente nas decisões cênicas e na construção do texto cênico. O professor de teatro deve promover que o educando tenha espaço para emitir seu discurso teatral, através do fazer artístico, como também apreciar propostas cênicas vindas dos colegas. Jean-Pierre Ryngaert (2009) chama a atenção para esse binômio: jogar-assistir que, segundo o autor, é a combinação essencial para a efetivação do aprendizado teatral. Nesse sentido, a referência ao teatro torna-se o próprio teatro. Ou seja,

Não se trata mais de pensar de modo estanque o teatro na escola, na formação profissional ou em outras situações ou modalidades de organização. Trata-se sim, de maneira mais ampla, de *refletir sobre as finalidades e procedimentos vinculados a processos de ensino/aprendizagem da cena*, processos esses que se manifestam de modo diverso em função dos variados contextos em que podem ocorrer. (PUPO, 2010, p. 43) (Grifos meus).

Corroborando com a autora, se desejamos formar professores de teatro conectados com os princípios da criação da cena, tendo o educando como protagonista do fazer teatral, precisamos investir na junção do aspecto artístico com o pedagógico. Deste modo, evocar nesse texto a aprendizagem docente e artística a partir da própria experiência se fez necessário para tecer um diálogo sobre a formação do futuro professor de teatro quando inserido na escola – entendendo que a formação do professor se dá, de forma complementar à universidade, no seu próprio campo de trabalho.

Problematizo assim, a formação de um professor de teatro que também seja artista e preconizo que sua prática artística dialogue, portanto, com sua prática

pedagógica, possibilitando que um processo alimente o outro e traga contribuições para uma renovação da prática teatral na escola. Interessa-me que essa prática artística e educacional seja elaborada dentro da própria escola a partir de potencialidades que o tempo e espaço escolar podem trazer ao professor-artista.

Nesse sentido, foi após constatar, através de observações realizadas por estagiários de teatro em escolas públicas e particulares do município de Belo Horizonte/MG, coordenados por mim durante as disciplinas de estágio curricular, que o ensino de teatro na escola ainda traz resquícios de uma educação tradicional, com a ênfase no produto final para apresentações em festejos comemorativos, escolha de texto teatral pronto e construção da cena a partir do modelo realista, que propus o ensino de teatro na escola a fim de descobrirmos modos outros de inserir o teatro na educação para, debater e modificar, o processo de formação dos professores de teatro. Nesse sentido, busquei desenvolver no projeto a indissociabilidade da extensão com a pesquisa e com o ensino, contrapondo-me à pedagogia aplicacionista na formação de professores. O modelo aplicacionista é fundamentado a partir do método disciplinar, como na pedagogia tradicional. As disciplinas não têm relação entre si, constituindo-se como unidades autônomas fechadas em si mesmo e de curta duração.

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

Deflagrador de uma dinâmica na universidade brasileira no âmbito da formação docente, Luciano Mendes Faria Filho (2012) aponta que o modelo aplicacionista coloca de forma estanque as áreas de pesquisa (pesquisadores), formação (formadores) e prática (professores), pois os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente "aplicados na escola". Cada um desses grupos é submetido às exigências e às trajetórias profissionais conforme os tipos de carreiras. De um

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

Na contramão da lógica aplicacionista elaborei um projeto de extensão que pudesse imprimir uma atitude investigativa e questionadora por parte do licenciando, ampliando e desenvolvendo uma capacidade de aprender por si mesmo e a refletir sobre sua própria prática profissional, ou seja, “criar condições para que ele [estudante] possa, permanentemente, se manter aprendendo.” (FORPROEX, 2006, p.43) (grifos meus).

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

Após minha entrada como docente do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e atuação direta na área de formação de professores de teatro, propus a criação do projeto de extensão universitária “Teatro-Educação: experimentos teatrais na Educação Infantil” para aproximar a produção de conhecimento em ensino de teatro, elaborada no âmbito acadêmico, junto da produção em teatro produzida na escola de educação básica. Esse diálogo interessa-me por almejar que a formação do professor aconteça no vínculo entre universidade e escola e por prever que a gestão de um projeto questione a fragmentação dos saberes disciplinares, buscando uma integração

dentro do próprio teatro. Ou seja, se durante as disciplinas do currículo da licenciatura em teatro, o aluno tem matérias que priorizam ora o trabalho do ator, ora o trabalho do diretor e assim sucessivamente, na escola de educação básica, o professor de teatro precisa fazer teatro com seus alunos tendo como foco o próprio ato de conceber e ensinar teatro.

A aproximação da universidade com a comunidade, imprescindível a um projeto de extensão, teve a intenção de permitir e incentivar a inserção de licenciandos no âmbito escolar, o que pode contribuir para um aprofundamento em sua formação como professor de teatro, por estar aprendendo a profissão no próprio exercício da docência em teatro. O professor se formando na e pela prática docente.

O projeto de Extensão Universitária acontece desde o ano de 2010 na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa. Escola essa localizada dentro do campus universitária da Pampulha, junto à maioria dos cursos da Universidade Federal de Minas Gerais, inclusive o curso de graduação em Teatro.

Outro dado significativo para a realização desse projeto é que conto com uma equipe de licenciandos, que varia entre dois e quatro, de diferentes semestres do curso. Essa estratégia tem sido adotada para que um aluno já mais experiente no exercício da docência e com estudos mais avançados na relação entre teatro e educação possa servir de exemplo para o novato.

Sempre fiz questão de termos ao menos um homem no grupo de licenciandos como professor de crianças pequenas, situação rara na Educação Infantil. Os estudos sobre a feminização do magistério, especialmente na educação de crianças pequenas no Brasil, revelam que desde fins do século XIX houve a saída dos homens da sala de aula para o trabalho na indústria, fazendo com que a sala de aula tivesse um número cada vez maior de professoras. (CUNHA, 2012). Esse fato é também constatado pelo motivo de que houve um "discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas." (CARVALHO, 1998, p. 406), tais como o cuidar, trocar fralda, dar banho, alimentar, atividades diretamente ligadas à cultura doméstica no Brasil.

O ensino de teatro para crianças pequenas busca romper com o que está posto pelo senso comum em relação ao teatro infantil, traçando, portanto, um

protagonismo infantil e especificidades da criança pequena para expressar-se teatralmente. Para tanto os licenciandos deram início aos trabalhos fazendo uso de uma observação de campo, compreendendo a escola como um espaço sociocultural. Conhecer a concepção de ensino que a regia, observar a diversidade cultural dos sujeitos que produzem a trama escolar: as crianças, professoras, auxiliares, funcionárias da cantina e da limpeza, porteiros, coordenadoras, diretora e os pais. Quem são, como se apresentam, como se posicionam nas relações pedagógicas e no convívio diário com as crianças, do que falam, como falam. Compreender, portanto, que a escola possui múltiplas dimensões educativas. Em resumo, os conteúdos abordados foram: conhecimento da realidade escolar: (1) os licenciandos acompanharam a turma de crianças por dois meses, observando o que era proposta a elas, do que brincavam nos “tempos livres”, seus desejos, medos, interesses etc; (2) exercício da docência artística: criação teatral para as crianças dentro do estabelecimento escolar – os licenciandos precisaram lidar com a criação teatral dentro da escola, descobrindo espaços, temas e possibilidades estéticas de apresentar um teatro às crianças. Para isso, após observarem as crianças em aula e em momentos livres do cotidiano escolar, começaram a dar aulas de teatro para as crianças, buscando aproximar exercícios do trabalho criativo feitos nos ensaios de preparação para o espetáculo, aos exercícios propostos para as crianças; (3) aprendizagem sobre elementos da linguagem teatral no próprio fazer: atuação, direção e dramaturgia – como o teatro se dá de forma múltipla e interativa entre ator, diretor e dramaturgo, os licenciandos tiveram oportunidade de exercitarem-se nesses papéis criadores, a fim de elaborar um exercício cênico para ser compartilhado com as crianças.

Dentre as proposições pedagógicas experimentadas, destaco: (1) percurso da sala de aula à sala de teatro – o percurso foi pensado com o propósito de criar uma ritualização da experiência teatral. O percurso não é apenas o deslocamento da sala onde as crianças tinham aulas com a professora regente para a sala de teatro. O percurso era em si próprio o início do teatro, nesse espaço entre lugares. O mesmo foi entendido como o momento primeiro para instaurar um *estado teatral* junto das crianças, que diferencia o estado da brincadeira do dia a dia. Há uma intencionalidade, por mais que seja espontânea, no gesto e na ação.

Essa conexão da criança com o licenciando desde o primeiro momento da aula mostrou-se como a linha tênue que separava a brincadeira livre da criação teatral; (2) criação: o corpo em ação e experimentação – aula teatral baseada em elementos da linguagem teatral e em consonância com o projeto que a professora vinha desenvolvendo; (3) momento final do encontro com registro do processo da aula, servindo como avaliação do encontro; (4) retorno à sala de aula, retomando a proposta do percurso ou alguma extensão da aula; (5) apresentação de cenas para/com as crianças.

O processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes se deu por meio do uso dos diários de bordo, tal como os trabalhos de conclusão de curso dos mesmos e revelam o dia a dia escolar vivenciado por eles, assim como as reflexões oriundas da prática. A voz e a experiência desses licenciandos encaminharam as discussões apresentadas neste artigo, visto que o exercício da docência abriu perspectivas e questionamentos não previstos por mim.

É nítido nos depoimentos dos estudantes participantes desse projeto, que o exercício da docência em imersão na escola traz uma segurança na constituição da profissão, além de terem espaço para trocas entre pares e o apoio cotidiano da professora com mais experiência no trato docente. Outro destaque apresentado por eles diz respeito ao cuidado profissional e ético que começaram a ter após assumir compromissos com uma instituição e, conseqüentemente, com as pessoas envolvidas.

Para finalizar, o processo de condução deste projeto desde o ano de 2010 tem me trazido diversas aprendizagens como professor formador e talvez a maior delas seja a experiência e reconhecimento de que aprende-se na prática. Ser docente do ensino superior é, muitas vezes, uma condição na qual vários professores se encontram, sem terem pensado sobre o papel da formação de outros docentes. Esse processo de coordenação de jovens professores na aventura da aprendizagem da docência tem sido frutífero por perceber que promover um espaço para o exercício da docência, independente de estágios que se findam com o término do semestre, é garantir com que o licenciando conheça de fato o que é a docência desde a sua entrada na escola como futuro professor. Aprender, nesse sentido, não é distinto de fazer. (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001). A integração com a professora regente, que mostrou-se como grande

parceira no ensinamento da docência para o grupo de licenciandos, agregou aprendizados também a ela, que faz uso hoje das potencialidades do teatro enquanto expressão singular no desenvolvimento das crianças – o que ampliou a visão e inserção da arte na escola enquanto conteúdo específico e singular na cultura humana. A parceria entre a universidade e escola mostrou-se frutífera para a formação conjunta de professores que, no futuro, irão atuar e fortalecer a educação de nosso país. A troca de saberes apresentou-se com grande potencial quando rompemos os muros simbólicos do conhecimento no qual a universidade, diversas vezes, estabelece. Meu aprendizado na condução desse projeto de formação de professores conduziu-me à descoberta de que a história de vida do futuro professor influencia diretamente seus processos de reflexão e condução quando à frente de situações artísticas na escola.

Referências

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2004. Seção 1, p. 2.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro. Vol. 6. Nº 2. IFCS/UFRJ. 1998.
- CUNHA, Amélia. Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. In: *IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. (org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (p. 253 – 267).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A universidade e a formação de professores: uma discussão necessária. In: *Boletim UFMG*. Nº 1.772. ano 38. 23 de abril de 2012.
- FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente*. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, 2014a.
- FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. A criança como protagonista da aprendizagem teatral: uma experiência de criação na escola de Educação Infantil. In: SARLÉ, Patricia; IVALDI, Elisabeth; HERNANDEZ, Laura. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid / España, 2014b. (p. 201 – 210).
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v.29, n.1, jan/jun. 2004, p.79-97.
- INGOLD, Timothy. From the transmission of representations to the education of attention. In: H. Whitehouse (ed.), *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography* (Oxford: Berg, 2001), p. 113-153.
- LAVE, Jean & WENGER, Etienne. *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Universidad Nacional Autónoma de México. Estado de México, México, 2003.
- MARTINS, Marcos Bulhões. *Dramaturgia em Jogo: uma proposta de ensino e aprendizagem do teatro*. Tese de Doutorado. SP: ECA – USP, 2006.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Além das Dicotomias*. In: Seminário Nacional de Arte e Educação. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural, 2001, Montenegro, RS. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001. p. 31-34.

PUPO, Maria Lúcia. Prefácio: Abraçar e ser abraçado. In: DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006. (p. 11 – 16)

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

Rede Nacional de Extensão <http://www.renex.org.br>

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: *Educação e Linguagem*. UFRGS. Ano 10, nº 15, jan-jun, 2007 (p. 18 – 42).

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. SP: Cosac Naify, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e Formação de Professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

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

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

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, jun. 2001.