

Dos modos de performar a docência: ações para enformar e deformar

Igor Passos Pires

Universidade de Brasília

Brasília, DF, Brasil

igorpassosdf@gmail.com

orcid.org/0000-0003-4395-4317

Resumo | O artigo apresenta, a partir de entrevistas semiestruturadas com professores/as de Teatro da Educação básica, a ação de deformar na performance docente como uma estratégia pedagógica para o ensino de Teatro na Educação Básica. Defende-se que o ensino de Teatro parte mais de repertórios do que de arquivos, evidenciando os limites do corpo no espaço escolar e criando modos de subversão, aqui compreendidas como modos de deformar a organização hegemônica do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do Teatro, Performance Docente, Performance e Educação.

The performing way of teaching: actions to form and deform

Abstract | This article presents, based on semi-structured interviews with Theater teachers in Basic Education, the action of deforming in teaching performance as a pedagogical strategy for teaching Theater in Basic Education. It is argued that Theater teaching comes more from repertoires than from archives, highlighting the limits of the body in the school space and creating modes of subversion, understood here as ways of deforming the hegemonic organization of the school space.

KEYWORDS: Theater Pedagogy. Teaching Performance. Performance and Education.

Dos modos de desempeñar la enseñanza: acciones para conformar y deformar

Resumo | El artículo presenta, a partir de entrevistas semiestruturadas con profesores/as de Teatro de la Educación Básica, la acción de deformar en la performance docente como una estrategia pedagógica para la enseñanza de Teatro en la Educación Básica. Se argumenta que la enseñanza de Teatro se basa más en repertorios que en archivos, evidenciando los límites del cuerpo en el espacio escolar y creando modos de subversión, entendidos aquí como formas de deformar la organización hegemónica del espacio escolar.

KEYWORDS: Pedagogía del Teatro. Performance Docente. Performance e Educación.

Enviado em: 30/10/2023

Aceito em: 12/12/2023

Publicado em: 21/12/2023

Introdução

Este artigo é centrado nos modos como os/as professores/as de Teatro performam suas práticas docentes e como tais práticas podem se tornar estratégias pedagógicas para a criação de espaços propícios à prática teatral na Educação Básica. Reconheço que, ao tomar a escola como performance (McLaren, 1992; Pineau, 2010; 2013; Pereira, Icle, 2018), as relações que a constituem também podem ser observadas como performances, sendo que elas podem ser tanto reprodutoras de um discurso hegemônico do que é ser professor/a e do que são os processos de aprendizagem, como críticas, isto é, aquelas que se colocam em reflexão e buscam meios de transgredir tal discurso.

Assim, percebo o performar a docência em duas ações: a) *enformar*, sendo práticas que reforçam a estrutura vigente e b) *deformar*, sendo uma ação que funciona como estratégia de resistência à estrutura dominante, permitindo repensar o fazer/saber educacional. Comumente a palavra deformar receba um caráter negativo, aqui ela é lida como um tensionador, como uma ação que gera desestabilizações e abre espaço para a criação de linhas de fuga à prática hegemônica da/na escola. Defendo, ainda, como será apresentado adiante, que ações que deformam permitem a elaboração de práticas pedagógicas para o ensino de Teatro na educação escolarizada.

A pesquisa foi realizada com seis professores/as de Arte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, licenciados/as em Artes Cênicas, a partir de entrevistas semiestruturadas no período de agosto a outubro de 2021¹. Decidi por entrevistas como ferramenta de produção do campo empírico tendo em vista o contexto de aulas remotas, instaurado em decorrência da pandemia de Covid-19. Busquei com as entrevistas compreender quais as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as no trabalho com Teatro e de que maneira os/as mesmos/as performam em soluções tais dificuldades.

Para seleção dos/as participantes da pesquisa, inicialmente fiz um levantamento via *E-sic*² de quais escolas públicas do Distrito Federal tinham, em seu quadro de funcionários/as efetivos/as professores/as de Arte licenciados/as em Artes Cênicas. Essa especificidade foi necessária tendo em vista que na maioria dos concursos públicos para professores/as no Distrito Federal, não há, no campo das artes a separação de vagas por linguagem, mas apenas o componente Arte, sendo esse assumido por profissionais

¹O presente texto é parte do resultado da dissertação *Estratégias pedagógico-performativas para o ensino de Teatro: um estudo com seis professores/as no Distrito Federal, Brasil*, orientada pelo Prof. Dr. Gilberto Icle, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na Universidade de Brasília, defendida em 2022. A pesquisa recebeu bolsa CAPES.

²Sistema de informação ao cidadão. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/canais_atendimento/ouvidoria/sic.

licenciados nas quatro linguagens artísticas. O levantamento apontou para um total de 134 professores/as.

Na análise do material levantado notei que haviam escolas tanto em regiões de periferia, quanto em regiões não-periféricas. Interessava-me nesse momento da pesquisa um recorte de classe. Assim, a partir de duas pesquisas da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) – Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) e Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), ambas de 2021 – selecionei apenas nove Regiões Administrativas, em um total de 38 escolas contatadas inicialmente.

O primeiro contato foi feito via e-mail institucional colhido do site oficial da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essa escolha se deu em decorrência do fechamento das escolas no período mais crítico da pandemia. Dos e-mails enviados obtive resposta de apenas oito escolas. A partir das respostas, três professores/as aceitaram participar da entrevista. As mesmas aconteceram via *Google Meet*, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

Após a primeira rodada de entrevistas, que ocorreram em agosto de 2021, realizei uma segunda tentativa de contato com as escolas. Obtive mais três aceites, completando assim seis entrevistas. Na segunda rodada, feita em outubro de 2021, duas entrevistas aconteceram remotamente e uma presencialmente pois as escolas começavam nesse período a reabrir em formato híbrido.

O material empírico apontou para problemáticas relacionadas à precariedade do espaço e ao tempo escasso disponível às aulas de Arte e a uma relação conflituosa entre os objetivos propostos para o ensino de Teatro nos documentos norteadores e as condições materiais para o trabalho com a linguagem.

Trabalhos da área já apontam para tais questões e suas problematizações, como por exemplo em Koudela (2002), Farias (2008), Gomes e Aquino (2019) e Ferreira e Marriot (2019). Assim como a prática docente também já foi campo de problematização em pesquisas como nos trabalhos de Rachel (2015), Braga, Saura, Zimmermann (2022) e Silveira e Vidor (2023). Mas diferente dos trabalhos citados, o problema ao qual este artigo investiga é de que maneira a performance docente no ensino de Teatro impacta não apenas o modo de fazer, mas como pode, também, ser uma estratégia de elaboração de possibilidades de trabalho com o mesmo frente às dificuldades cotidianas enfrentadas no ambiente escolar que em um primeiro olhar podem parecer impossibilitá-lo. Ou seja, aqui tomo a performance docente como aspecto metodológico na elaboração de práticas pedagógicas.

Defendo, como dito anteriormente, que a performance docente dos/as professores/as entrevistados/as apontam para uma ação que deforma a hegemonia sobre o fazer/saber da/na escola, abrindo assim frestas para práticas situacionais e singulares, forjadas a partir dos modos como cada professor/a performa a docência compreendendo que o ensinar teatro, diferente de outras disciplinas, exige um trabalho mais próximo a repertórios do que arquivos. Para análise do material empírico tomo como ferramenta conceitual o campo da Performance e Educação.

Performar para enformar

Minha trajetória como professor teve início em uma oficina de iniciação teatral em uma escola pública no Distrito Federal. A escola – Centro Educacional 11 (CED 11) –, localizada em Ceilândia, Região Administrativa do DF, recebe alunos/as do ensino fundamental II e ensino médio. É uma escola pequena, com muros altos e, na época, com pouca área verde; entre o portão da escola e a área das salas de aula havia um outro portão com leitor de carteirinha, no qual os/as estudantes deveriam passá-la ao entrar e ao sair. Os/as responsáveis recebiam a notificação em seus smartphones desse processo.

Quando cheguei pela primeira vez essas questões me impactaram: senti que aquele espaço era fortemente controlado (e futuramente isso ressoaria nas palavras dos/as próprios/as estudantes). Sentia-me vigiado e, de algum modo, aquilo me coagia como professor. Mas concomitantemente àquela sensação de controle e de estar sendo vigiado, o processo me soava familiar. Percebi ao longo do tempo e em experiências futuras em outras escolas que, no espaço escolar, mesmo como professor, eu revivia um processo educacional que registra o corpo como *ausência*.

A esse respeito, Elyse Pineau (2013, p. 43-44) argumenta que o processo de escolarização domestica os corpos, “os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos”. Ou seja, o sentimento de ausência do corpo é resultado de um processo de aprendizagem escolarizada que reforça a (falsa) ideia de separação entre corpo e mente, sendo a mente mais valorizada do que os saberes do corpo, além de investir intensamente no controle e enquadramento dos corpos (Foucault, 1987).

Ao longo da trajetória noto que além do processo de valorização de um saber cognitivo apartado do corpo, o registro deste como ausência impacta diretamente na tentativa de invisibilizar as singularidades dos/as sujeitos/as, pois se o corpo está ausente,

ausenta-se também o que o constitui social e culturalmente, reforçando-se a ideia de um modo *certo* e universal de ser, conhecer e agir.

Desse modo, a escola como instituição é produzida como afirma Michel Foucault (1987), não como lugar da exclusão, mas como lugar de enquadramento objetivo e subjetivo dos sujeitos, sujeitando-os a um modo específico de ser e estar no mundo. Para que isso aconteça, é preciso, de acordo com o pensador, um processo de disciplinamento, aqui entendido como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 1987, p. 117).

Esse caminho de disciplina é possível, entre vários fatores, pela forma como se organiza o espaço, o tempo, o currículo e, também, a partir de como professores/as performam suas práticas docentes. Para o bom funcionamento deste processo, a performance docente precisa encarnar os princípios disciplinadores, se tornando assim uma ação de enformar, ou seja, de inserir em uma forma consonante ao discurso normativo e hegemônico os modos de ensinar e reconhecer a aprendizagem, reforçando assim performances da escola (Paz, 2020).

Segundo Luciana Paz (2020), as performances da escola são práticas e modos de fazer instituídos socialmente que são repetidos e reiterados no espaço escolar. Esse processo tem por resultado a naturalização de tais práticas. Nesta percepção, a performance docente reitera a ideia da escola como lugar da formação através de saberes que são transmitidos e não um espaço para a produção do saber através do e com o corpo, da contextualização e do processo de reflexão crítica sobre o próprio saber e sua relação com práticas sociais. Tal modo de performar a docência, baseado nas performances da escola, afirma um processo que busca moldar os corpos, *enformar* os corpos em um modo específico de inteligibilidade.

No processo de enformar os estudantes embarcam em uma crise sobre as relações que ausentam o corpo no espaço escolar. A caráter de exemplificação, retomo uma questão pulsante nas oficinas anteriormente citadas: quando trabalhávamos com exercícios que propunham a experimentação com o corpo de modo a desestabilizar o seu cotidiano, os/as estudantes demonstravam resistência. Certa vez, questionei-os/as acerca de qual era o motivo de eles/as se sentirem desconfortáveis com esse tipo de exercício e ouvi falas como:

Professor, é que a gente tem medo. Sabe, é uma coisa aqui de dentro... a gente passa tanto tempo vendo um 'jeito certo' de fazer as coisas que quando a gente se depara com o que você propõe fica difícil fazer. Mesmo que

ninguém julgue a gente [nas aulas da oficina], parece que tem uma sombra por perto sempre pronta pra julgar... (Estudante A)³.

E ainda,

É engraçado, prof. Porque parece que a gente tem medo de ser o que a gente é... Eu, por exemplo, me sinto presa. Em casa não tem ninguém para conversar sobre isso que eu sinto, sabe, eu gosto de meninas, e se eu conto isso em casa... E na escola as pessoas também não estão abertas a escutar. Elas só julgam... [...] Os professores só estão interessados na matéria deles. A gente se sente meio sozinho às vezes e dá medo de não ser o que esperam (Estudante N).

Na fala da Estudante N ao dizer que “na escola as pessoas também não estão abertas a escutar. [...] Os professores só estão interessados na matéria deles” é possível perceber esse movimento de enformar da docência, visto que essa indisponibilidade à escuta e o interesse apenas na matéria específica do professor, há um afastamento da singularidade e um exercício docente pautado em uma ideia de formação que precisa seguir os parâmetros específicos de uma disciplina. Assim, não há espaço para a elaboração singular e coletiva de aprendizagem ou o pensamento situacional para produção de uma prática docente, mas o reforço de uma performance que se assenta em relações de poder hegemônicas, que enforma os sujeitos a partir de parâmetros exteriores à relação, inscritos no domínio da ordem – através da falta de escuta – e do saber dominante – através do interesse restrito à matéria.

Outro ponto relevante se encontra na fala do Estudante A ao dizer que “mesmo que ninguém julgue a gente [nas aulas da oficina], parece que tem uma sombra por perto sempre pronta para julgar”. Na perspectiva de uma performance docente que enforma a vigilância é um fator de relevo. Desde a estrutura da escola – com grades e setorizações, com o leitor de carteirinha – até o modo como professores constituem suas práticas, o que está em jogo é o grau de enquadramento em uma lógica e o reforço constante da eficácia deste enquadramento. O medo de julgamento gerado por essa sensação de estar sendo sempre vigiados evidencia o efeito concreto e eficaz de um exercício de controle, de uma forma de enformar os estudantes, visto que é exercido “um controle indireto sobre a existência, em particular a propósito do corpo, da sexualidade e das relações interpessoais” (Castro, 2020, p. 94). Nesse processo já não é necessária uma figura física exercendo a vigilância, pois esse exercício já está incrustado no corpo dos estudantes,

³As falas aqui transcritas são do diário de bordo da oficina, realizada em 2018, e presentes, também, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, *Cantos de um Educartista: a prática performativa como caminho pedagógico*, orientado pela Prof. Dr^a. Roberta Matsumoto, defendido em 2019 na Universidade de Brasília.

dado que o vigiado não pode ver se é efetivamente vigiado, porém é consciente dessa possibilidade, a vigilância se torna contínua em seus efeitos, ainda que seja descontínua em seu exercício. Desse modo, a relação com a vigilância termina finalmente introjetando-se: cada um se converte no normalizador de si mesmo (Castro, 2020, p. 95).

É interessante notar, ainda, a pontuação dos/as estudantes a respeito do medo. O medo aparece como um afeto que, mais do que paralisar, controla. Vladimir Safatle (2016, p. 16) afirma, a partir de Hobbes, que, “[...] de todas as paixões, a que menos faz os homens tenderem a violar as leis é o medo [...] é a única coisa que leva os homens a respeitá-las”. Isso se evidencia na fala da estudante N ao dizer que “dá medo de não ser o que esperam”. O medo, portanto, enlaça os efeitos da disciplina marcando sua efetividade.

Nesse modo de performar a docência que enforma há muito mais uma normalização e normatização, um enquadramento que produz e se apropria de políticas do medo (Hartmann, Vieira, 2023) do que uma relação com o espaço como modo de criação e invenção a partir da autonomia e liberdade. Fica evidente, então, que há um modo de performar a docência que, além que ausentar os corpos, cria resistências para que estes não desviem do que é considerado correto, que não evidenciem suas singularidades. É uma performance que a partir, como apontado pelos estudantes, do silenciamento, do interesse centrado unicamente nos contornos da disciplina e na política do medo, exerce o controle de modo a produzir e reforçar “o social no sentido de normal” (Castro, 2020, p. 94).

Durante a entrevista com o professor Augusto⁴ há uma passagem que endossa a discussão tecida até aqui:

A primeira vez que eu trabalhei com teatro foi com o ensino fundamental II, que é do 6º ao 9º ano. As turmas de 6º e 7º anos ainda parecem o Clube do Bolinha: menino não toca menina e vice-versa. Então existe essa problemática. E eu trabalhava jogos teatrais, tipo Viúva, em que as meninas ficavam em pé e os meninos agachados e depois invertia, então tinha esse contato físico. E aí eu conseguia quebrar um pouco essa discriminação. [...] Existe essa problemática dos alunos não querem participar. Muitos são tímidos, eles [dizem] ‘ah não professor, vai fazer eu pagar um King Kong, vai fazer eu pagar esse mico?’. Então eles ficam com medo de participar (Prof. Augusto).

Ao dizer que as crianças não se tocam, evidencia que há uma construção de relações em que meninos e meninas, na faixa etária do 6º e 7º ano, não podem ser parceiros/as de atividades que envolvam o toque entre si. Ao mesmo tempo que, ao citar o exercício Viúva,

⁴Os nomes dos/as professores/as citados/as no artigo são fictícios para, assim, manter seu anonimato.

demonstra que com os jogos teatrais conseguia desconstruir esse processo. Isso evidencia que, ao se depararem com a aula de Teatro, os/as estudantes têm contato com experiências emergentes que em outras aulas não são percebidas como tensionais, mas como naturais ou até mesmo inexistentes.

O professor Marcelo também, ao responder se há resistências em suas propostas de aula, diz algo que vai ao encontro da resposta do professor Augusto:

Quando eu era da sexta série, eu participei de teatro. Se o professor dissesse assim 'pega na mão dela que você... você tá fazendo papel de noivo' então eu pegava. E meus alunos da 6ª série da atualidade, não pode pegar na mão. Eu falo 'pega na mão dela, pega na mão dela, não é casamento? vocês estão fazendo papel de casal' aí o menino falava 'ah, professor, que isso!'. Então, se for para bater, bate. Mas pegar na mão não pode. E às vezes são meninos que transam com meninos ou com meninas, mas pegar na mão na cena não pode. É muito estranho (Prof. Marcelo).

Com os trechos citados, endossa-se a ideia de que na escola não se aprendem só conteúdos, mas também se cria uma imagem do que é e pode ser professor/a e o que é ser estudante (Louro, 2014). Assim, a performance docente a partir da ação de ensinar é enunciada nos momentos em que os/as professores/as relatam nas entrevistas as dificuldades dos/as estudantes em se lançarem em propostas que envolvam seus corpos em relação, que ultrapassem a linha do medo, que relembrem que ali jaz um corpo.

Entretanto, as falas citadas trazem uma questão: no meio dos embates a partir do corpo, mas também da própria constituição do espaço escolar – físico, subjetivo e político – em que o trabalho com o Teatro evidencia a tensão e o paradoxo da relação com o corpo e a produção de conhecimento, de que maneira são criadas, nas práticas dos/as professores/as, estratégias de resistência e subversão desse quadro para o ensino do Teatro?

Performar para deformar: a performance docente como estratégia pedagógica no ensino de Teatro

Noto que para que os/as professores/as desenvolvam suas aulas de Teatro o performar a docência precisa, mais do que deslocar os sentidos hegemônicos, de um modo de deformar esses sentidos, ou seja, para acontecer o ensino de Teatro é preciso estabelecer novos modos e relações com o espaço escolar e entre estudantes e professores/as que convoquem a um pensar de corpo todo, que encarne o ensinar e o aprender como um fazer corporal, um fazer pelo corpo e com o corpo, visto que o modo

como o discurso hegemônico ordena a escola gera dificuldades para a produção de saberes em Teatro.

O modo como as escolas se organizam apresentam algumas problemáticas que foram relatadas pelos/as professores/as ao longo das entrevistas. A professora Marcela relata uma problemática relacionada à questão do tempo disponível e a organização da disciplina Arte:

Se nós tivéssemos um professor de Artes Cênicas, um professor para cada área, eles [os objetivos e aprendizagem] ainda se aproximaria mais. Eu não sei para que esse tanto de documento belíssimo, com objetivos inclusive escritos de uma forma riquíssima, sendo que ele sabe que você tem quatro aulas por semana, durante três, quatro meses, tirando feriado não dá nem isso e você vai ter que trabalhar todas as áreas⁵. Quando você pega a área de Teatro, por exemplo, antes, quando era anual, eu trabalhava uma área do conhecimento por bimestre [...]. Hoje é impossível eu fazer isso. Então eu acho que é um currículo que, mesmo que fosse assim [com um professor por área], a gente não teria tempo hábil. E se tivesse, eu acho que isso não prepara o aluno para sensibilização das artes. (Prof.^a Marcela).

A professora aponta para a temporalidade do ensino de Teatro, uma temporalidade que não se encerra na cronologia, mas que é espiralar, compreendendo que “o tempo inaugura os seres no próprio tempo e os inscreve em suas rítmicas cinesias” (Martins, 2021, p. 21). Quando a professora se remete ao “tempo hábil” abre a possibilidade de pensarmos que a temporalidade no ensino de Teatro não se restringe aos 50 minutos destinadas à hora aula.

Em consonância a essa questão, o professor Hiago comenta:

Na sala de aula eu não conseguia trabalhar o Teatro propriamente dito, assim, para a construção de cena, porque eu não tenho espaço na escola, então se eu que quisesse trabalhar eu precisaria chegar na sala, retirar todas as carteiras, dar minha aula e depois botar todas as carteiras [de volta]. Isso demanda um tempo muito grande e que não existe (Prof. Hiago).

Aqui o professor evoca a relação tempo-espaço, visto que, em sua realidade, para convocar o corpo à performance, precisaria modificar a organização da sala de aula, diminuindo o tempo destinado à aula em si. Caberia aqui, entretanto, uma questão: como fazer do próprio momento de organização uma etapa da aula? Haveriam possibilidades performativas para essa elaboração, mas vale ressaltar que, politicamente, é importante que tais impasses sejam sustentados como tal e que escolhas performativas não sejam enquadradas como resoluções à problemáticas estruturais. Acredito ser importante reafirmar as problemáticas que há anos professores e professoras enfrentam para que haja

⁵Aqui a professora se refere à organização da disciplina Arte no Ensino Médio que está organizado no Distrito Federal a partir da semestralidade.

um panorama de questões que ainda são necessárias de resistência, para quiçá um dia saídas performativas sejam escolhas de trabalho dentre outras e não um meio por intermédio do qual se lida com problemas estruturais.

A partir das problemáticas apresentadas pelos/as professores/as, é perceptível que os impasses para o ensino de Teatro envolvem tanto questões subjetivas, como apresentadas anteriormente, como questões materiais que implicam diretamente nas (im)possibilidades de sua prática. Assim, o/a professor/a de Teatro, nessas condições, precisa forjar seus próprios espaços e estratégias dentro da escola para conseguir desenvolver seu trabalho. Isso porque o Teatro trabalha mais com repertórios do que com arquivos (Taylor, 2013).

Para Diana Taylor, arquivo e repertório são duas práticas distintas “de realizações da memória” (Moura, 2021, p. 193). O que muda de uma para a outra é, além dos modos de registro, o valor cultural que se dá historicamente a cada um. De acordo com Taylor (2013), arquivos são os registros que se dão de maneira passível a serem averiguados a posteriori, como por exemplo a cultura letrada.

Diferentemente dos arquivos, os repertórios são práticas que se dão através do corpo. Seriam então práticas como os gestos, os rituais, as culturas da oralidade, não sendo possível um registro estático e passível de averiguação posteriori, como nas práticas de arquivo.

O modo de compartilhamento dos saberes constituídos por meio dos repertórios se dá, exatamente, pela transmissão que ocorre pelo corpo: seja na oralidade, na tradição de um povo que é passada de geração a geração, na aprendizagem que se dá na observação e na própria experiência. Assim, para as práticas de repertório, o corpo é um lugar de incorporação e produção de saberes essencial.

Na escola e nos processos de aprendizagem hegemônicos é perceptível então, como evidenciado anteriormente com a fala dos/as estudantes e professores/as, sua valorização dos arquivos em detrimento das práticas de repertório. Entretanto no ensino de Teatro, não há como sucumbir à hegemonia dos arquivos, visto que, ao trabalhar com o corpo, o teatro convoca a saberes e modos de fazer/saber que subvertem os modos de operar dos arquivos. O Teatro convoca a uma prática que valorize a incorporação de saberes, exigindo, então, modos singulares de se lidar com seu ensino e, principalmente com a constituição da docência.

É preciso então que no ensino de Teatro haja um movimento de repensar o que é o conhecimento, o que é avaliar e o valor que se dá aos saberes que chegam à sala. A professora Marcela explicita essa tensão colocada pela prática do teatro na escola ao dizer

que teve problemas ao trabalhar com jogos teatrais “por conta do barulho. Você faz barulho, incomoda as outras turmas e aí você não tem como fazer. E aí jogos silenciosos são bem difícil de fazer, até porque eles [os estudantes] se empolgam[...]. Mas é assim, a acústica da escola não é preparada”.

A professora, em sua fala, exemplifica o movimento diferencial do ensino de Teatro: para que se concretize é preciso que o corpo esteja em performance na relação com os conhecimentos. O corpo precisa se colocar integralmente em jogo e isso gera um deslocamento radical dos modos de se relacionar com o espaço escolar. Tal deslocamento, como afirma a professora, causa incômodo por evocar uma presencialidade que não sucumbe ao silêncio ou à relação hierárquica entre mestre e aprendiz. Em Teatro, o corpo em performance, na elaboração de conhecimentos, exige que todas as pessoas que compõe a rede de aprendizagem estejam disponíveis para o jogo.

Essa mudança de lógica no ensino e aprendizagem, nessa percepção que convoca o corpo a sua presença e relações performativas com outros corpos gera uma necessidade de desestabilização na estrutura hegemônica da escola. Há a passagem, em ensino de Teatro, do trabalho com arquivos – que permite a passividade, o pensamento sentado (Baitello Junior, 2012) – para o trabalho com repertórios. É exigido nessa passagem, então, que o modo com que se performa a docência seja repensado visto que

[...] ao mudar o foco da cultura escrita para a cultura incorporada, do discursivo para o performático, precisamos mudar nossas metodologias. Em vez de focalizar os padrões de expressão cultural em termos de textos e narrativas, podemos considerá-los como roteiros que não reduzem os gestos e as práticas incorporadas à descrição narrativa. Essa mudança necessariamente altera o que as disciplinas acadêmicas veem como cânones apropriados e pode ampliar as fronteiras disciplinares tradicionais a fim de incluir práticas anteriormente fora de sua jurisdição (Taylor, 2013, p. 45).

Consequentemente, no ato de ensinar Teatro, a imagem tradicional do que é ser professor/a e aluno/a precisa necessariamente ser convocada a se desconstruir e isso gera um espaço de risco, pois coloca-se disponível para o acontecimento, para o não planejado, para o jogo que não é controlado pelas normativas e pelos critérios de arquivo como provas, testes ou uma universalidade na/da avaliação. E é nesse ponto que o performar a docência exige uma diferença de lógica do performar a docência para deslocar. É preciso, nessa percepção, que o/a professor/a performe a docência para deformar.

Performar a docência para deformar, significa, então, que a prática docente em Teatro é, em muitos casos, uma prática de desestabilização pois, por trabalhar com e pelo corpo, no momento de aula as experiências – sociais, culturais, estruturais – emergem e não é possível ignorá-las. Essas experiências convidam uma mudança constante no modo

de se produzir uma aula. Nessa percepção, o performar para deformar é um ato que transforma o modo como as relações são estruturadas na escola.

Para trabalhar com o teatro na escola, os/as docentes evidenciam os problemas estruturais e, constantemente, buscam modos de fissurá-los e driblá-los, ou seja, de deformá-los. Assim, trabalhar com a linguagem teatral na escola gera um estado de estranhamento, em que tudo se coloca em risco: os papéis, antes bem delimitados, a organização do espaço, o próprio silêncio. Essa desestabilização afeta não somente a aula em si, mas também tudo que está em seu redor, já que “reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas. (Pineau, 2010, p. 97)”.

Para que isso aconteça, professores/as precisam colocar em risco sua própria prática docente, apostando em um modo de performar que abra espaço para esses pequenos momentos de transgressão da ordem. A performance docente ganha, portanto, um caráter metodológico que provoca mudanças estéticas, didáticas e procedimentais no ato de se formar professor/a e, conseqüentemente, nos caminhos propostos para o ensinar e o aprender.

Um ponto importante para o ato de performar a docência para deformar é que o corpo ganha centralidade. Performar é uma ação corporal e coletiva em que “[...] uma dimensão política fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais” (Icle, 2013, p. 19). Assim, a performance evidencia o corpo, mas não apenas a partir de uma perspectiva estética.

A performance relembra que o corpo é produzido a partir de práticas sociais, políticas, ético-estéticas. Ela coloca em evidência um modo de produzir as relações na e com a escola, e que, ao serem percebidas, mostram o quanto esse modo negligencia o estatuto do corpo. Assim, perceber a centralidade do corpo é perceber e tentar, coletivamente, desarticular a prática hegemônica, para buscar outros modos de estar juntos/as no espaço escolar.

Vale ressaltar que essa busca não é de todo pacífica. Ao colocar-se o corpo no centro e desarticular práticas hegemônicas que silenciam e ignoram, por exemplo, a complexa rede de afetos de uma sala de aula, torna-se suscetível a tensionamentos, visto que a sala de aula se torna “um local de negociação social e política, um local tensional com intensões conflitantes” (Alexander, 2013, p. 86). Há o deformar de todo um modo de conhecer, compreender e pertencer à escola.

Ter o corpo como centralidade evoca uma importante característica para o ato de performar a docência para o deformato: o evidenciar e suscitar criticamente as experiências. Segundo Richard Bauban (1977 apud Langdon, 2006), um dos elementos essenciais para a performance é a experiência em relevo, ou seja, o que constitui a experiência emergente da performance está relacionado a qualidades corporais, como as expressivas e as sensoriais. Essa experiência não é percebida de modo natural, mas “[...] com uma intensidade especial, onde as emoções e os prazeres suscitados pela performance são essenciais para a experiência” (Langdon, 2006, p. 168).

No campo da escola, essa experiência em relevo gera a possibilidade de um olhar crítico para as situações e, assim, pode ajudar a reavaliar e a repensar as escolhas e caminhos adotados até então. Para pensar sobre essa questão, convido ao diálogo uma fala do professor Marcelo. Em determinado momento de sua entrevista, perguntei-lhe se a realidade dos/as estudantes influencia o modo como ele prepara as aulas. Eis sua resposta:

Se você prepara uma aula... Eu preparei uma aula importante. [...] Digamos que fosse renascimento, uma coisa obrigatória. Aí logo no início da aula um aluno falou 'hoje de madrugada teve rajada de metralhadora'. Você tem que mudar a sua aula. Nesse momento você tem que conversar sobre rajada de metralhadora. Você pode até dar um jeito de colocar... se tiver um jeito de emendar com o renascimento, tudo bem, mas se não der, você não pode fingir que não ouviu que o menino foi acordado de madrugada com rajada de metralhadora (Prof. Marcelo).

Fica explícito nesse exemplo que, ao trazer o corpo para a centralidade – e aqui não apenas a materialidade do corpo, mas sua trajetória, sua inscrição sócio-política no mundo –, o professor abre espaço para que a experiência que atravessa aquele encontro, aquela aula, não seja invisibilizada em prol de um planejamento rígido, mas permite que tanto o planejado guie como também as experiências que compõem aquele espaço o modifiquem.

Nesse sentido, performar a docência para deformato exige viver cada dia, percebendo no e com o/s corpo/s, atentamente, como as teias de relação vão se forjando, quais sentidos se reforçam e quais são tensionados para, assim, serem reelaborados; quais caminhos são (im)possíveis para não permitir que o processo de ensino-aprendizagem seja soterrado por uma prática arquivística de ensino. Performar a docência para deformato pede ao/a professor/a que se envolva no processo de corpo, mente e espírito, para assim perfurar a hegemonia. Essa ação pode, então, ser uma possibilidade de transgressão.

Durante as entrevistas, essa especificidade do fazer teatral na escola se apresentou na fala dos/as professores/as. Gostaria, neste momento, de apresentar a fala do professor Hiago. Ao ser questionado sobre a possibilidade de efetivação dos documentos norteadores para o ensino de Teatro, ele afirmou:

É porque eu vi isso se subverter, né? Mas da forma como é hoje é nulo. Não vai acontecer não. Não vai acontecer que eu digo no sentido de afetar, não vai trazer nenhum afeto para vida do aluno. Na minha realidade, na realidade que eu vivo na minha escola eu não vejo como isso pode ser um fator de transformação social, um fator de elevação de cultura. Não vejo, não vejo por que não acontece e não acontece por causa da estrutura. Porque o ensino de teatro, ele tem algumas particularidades, não é como você ser professor de Artes Visuais, por exemplo, porque você tem uma cacetada de imagem dentro de um pendrive. Isso demanda tempo. Cê liga o projetor e fala 'Gente, olha esse artista aqui, ele trabalha assim, nessa ótica, nessa perspectiva, com essas cores', mas como é que eu vou trazer uma prática que é individual, que é corporal do aluno dentro de um pendrive? O pendrive é ele, sabe? E se eu não tenho espaço para trabalhar, se eu não tenho esse USB para ligar, como é que eu faço? Um monte de informação ali dentro que ele não vai saber decodificar (Prof. Hiago).

Aqui o professor apresenta um dado importante sobre o ensino de Teatro. Ao questionar como "é que eu vou trazer uma prática que é individual, que é corporal do aluno dentro de um pendrive?" ele evidencia o caráter de repertório de práticas cênicas. Evidencia que mais do que conteúdos, como aponta Gilberto Icle (2011), o Teatro na educação escolarizada trabalha com noções. Noções como um saber que não se produz de forma igual para todos/as, nem é avaliado com processos quantitativos:

O centro da produção das noções teatrais não é um sujeito centrado, mas partido, alguém que ocupa um lugar por um momento e o deixa tão vazio quanto ele já estava antes de ter sido ocupado. As noções teatrais, da forma aqui abordada, supõem um jogo da linguagem, elas lembram que os significados são constantemente renegociados coletivamente (DERRIDA, 1967) (Icle, 2011, p. 77)

Noções, portanto, como processos que engendram saberes próprios do fazer teatro, do estar em cena e compor cenas, que varia de acordo com cada grupo, e que se dão no e pelo corpo acolhendo e partindo da singularidade individual e coletiva. As noções, portanto, são temporárias e situadas. Noto na fala de Hiago que há o embate de tentar desestabilizar a normalidade e resistir à tentativa de permanência de um processo educativo pautado, majoritariamente, na racionalização e invisibilidade do corpo.

Eis aqui o que difere a prática em artes do corpo de outros componentes curriculares. Componentes curriculares que trabalham com o corpo colocam em relevo as problemáticas para seu desenvolvimento. E essa experiência em relevo, que revela as dificuldades para o trabalho com práticas corporais na escola, não permite que a docência seja exercida desde a ação de enformar. Nesse relevo que envolve o corpo – em suas questões físicas, mas também políticas, psíquicas e culturais – a docência se encaminha para um processo

performativo como estratégia de resistência, uma performance docente pautada, portanto, na ação de deformar.

Evoco uma fala da professora Júlia a respeito da necessidade, em Teatro, de uma ação docente pautada no deformar, mais do que no enformar:

Uma vez eu estava dando aula, aí eu queria que ele fizesse aquele exercício de andar na ponta do pé, no calcanhar, com a parte de dentro [do pé], a parte de fora, sabe, do Lecoq? Aí, durante a aula eu percebi que muitos alunos estavam usando chinelo. E aí eu falei assim: 'ah, quem se sentir à vontade pode ficar descalço', mas aí eles não querem ficar descalços porque se não vai sujar o pé, porque os outros estão calçados. E aí eu pensei, Igor, em pedir que nas aulas de Arte eles fossem com sapato fechado, né, pelo menos... Eu pensei, e na hora eu me corrigi, falei assim 'gente, esses meninos podem não ter sapato fechado', entendeu? Então assim, também tem que ter esse olhar muito cuidadoso, muito atento (Prof.^a Júlia).

Ao parar e se questionar se os/as estudantes teriam sapato fechado para ir a sua aula, a professora assume o lugar de reconhecer a realidade que se evidencia a seu redor, por conta da proposta, e, além disso, coloca-se a refletir sobre o que poderia fazer. Essa ação coloca em relevo a processualidade e a singularidade do espaço educacional em que se está trabalhando. Ao propor o exercício, a professora percebe que ele não pode ser executado da maneira como pretendia, mas, em vez de não fazer o exercício, ela reflete sobre as possibilidades dentro daquele contexto, ela se coloca como aprendiz, incorpora assim um estatuto de ofício para seu trabalho. Não aceita a situação como dada e imutável, o que impossibilitaria sua prática, mas reflete sobre o que poderia ser feito, naquela situação, para que o saber do Teatro pudesse ser produzido.

Com essa ação, a professora modifica o sentido hegemônico do que é ser professora, do que pode a escola e de quais são as possibilidades para se pensar o Teatro dentro dela. Assim, com esse gesto, é possível compreender que, no ensino de Teatro, a performance docente "[...] tem como efeito desnaturalizar e desautorizar a estrutura de dominação, revelando-se como instância de construção social e de mudança" (Conte; Pereira, 2013, p. 96).

Nessa mesma direção, a professora Marcela também evidencia a realidade em que está inserida como fator que influencia suas escolhas para produzir sua prática pedagógica. Ela trabalha em duas escolas, uma voltada para o ensino médio – Centro de Ensino Médio 09 – e a outra, no período noturno, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 07. Durante a entrevista, pedi-lhe que falasse um pouco sobre seu trabalho com a EJA. Ela diz:

No 07 a gente tem uma realidade muito distinta que a realidade da EJA, além da Educação de Jovens e Adultos ser diferente em termos de público e de tudo. O currículo também é diferente. E, principalmente os alunos, eles fazem o ensino híbrido por eles mesmo: uma semana eles vão, na outra não... E isso fora do contexto da pandemia. Então os trabalhos que necessitam de continuidade, todos eles eu tirei da minha parte metodológica. Tudo que você precisava do pré-requisito da aula anterior [...] então cada aula minha é um capítulo, uma história diferente, porque, justamente, o que você for, você aprende, não fica dependendo da aula anterior. Justamente porque é uma realidade muito diferente (Prof.^a Marcela).

A professora performa sua prática docente na ação de deformar ao reconhecer que a singularidade dos/as estudantes pede um outro modo de organizar seu planejamento. Assim, o seu ato de performar a docência se encontra exatamente no ato de propor aulas individuais, não dependentes, necessariamente, uma das outras. Há um respeito à singularidade de formação do grupo. Frente a isso, em vez de permanecer no mesmo modo de performar a docência, a professora acolhe a singularidade para repensar os modos possíveis de ensinar Teatro nesse contexto. Ela performa sua docência a partir da ação de deformar: deformar, no caso citado, a sequencialidade das aulas, acolhendo aulas que fossem iniciadas e finalizadas em si mesmas.

Considerações finais

Neste artigo apresentei a ideia de uma performance docente, no ensino de Teatro, que deforma os modos hegemônicos de saber do espaço escolar, muitas vezes centrados na prática de arquivos (Taylor, 2013). Deformar aqui não detém conotação negativa, visto que é um modo de performar a prática docente que abre caminhos possíveis para o trabalho com a linguagem teatral. Essa performance que deforma evidencia, ainda, os limites da escola quando pautada em um saber que ignora o corpo como campo de saber e produção de conhecimento. É uma performance que compreende a prática docente, também, como caráter metodológico na elaboração de práticas pedagógicas.

Assim, para o trabalho com o teatro, que exige coletividade, envolvimento corporal, criação e reflexão dentro de espaços precários, nos quais muitas vezes o saber teatral não é reconhecido como válido (mesmo que legalmente o seja), professores e professoras demonstram que sua atitude docente, ou seja, seu modo de performar a docência não pode se aconchegar nas bases da estrutura. Demonstra-se, assim, que é preciso sempre uma percepção atenta e um corpo aberto para encontrar fissuras que possibilitem o trabalho íntegro em teatro, visto que, caso não haja essa postura de performar para deformar, o

que se ensina se aproxima mais da História da Arte e História do Teatro, mas não da composição de repertórios em fazeres cênicos.

Para chegar a essa ideia, apresentei outro modo de performar a docência. Sendo ele o performar para enformar, que teria como guia a elaboração de uma prática docente que, além de não questionar como se organiza a escola e suas práticas, orienta-se para a manutenção dessa ordem.

Concluo, por fim, que, ante a natureza do ensino de Teatro ser pautada no corpo e pelo corpo, é necessário que haja, recorrentemente, por parte dos/as docentes, ações em suas performances docentes que deformem o modo hegemônico em que a escola está estruturada, visto que ela, em seu modo de operar, aparta o corpo do saber (corpo que é base para o trabalho com teatro) e valida conhecimentos majoritariamente observáveis e controláveis – ou, nos termos de Diana Taylor, os arquivos –, quando o teatro, por sua vez, trabalha com outros modos de construir e apreender conhecimento, aqui reconhecidos como repertórios.

Referências

ALEXANDER, Bryant Keith. Para analisar criticamente as interações pedagógicas como performance. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O Pensamento Sentado**: Sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012

BRAGA, P. L; SORAIA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. As performances do professor: deslocamentos do rio do saber em práxis incorporadas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 148-164, jan. 2022. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15898>>. Acesso em: 30 out. 2023.

CONTE, Eliane; PEREIRA, Marcelo de Andrade Pereira. Pedagogia da Performance: Da arte da linguagem à linguagem da arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Introdução à Foucault**. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FARIAS, S. C. B. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 10, p. 019-024, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008019>>. Acesso em: 30 out. 2023.

FERREIRA, T.; MARIOT, M. P. Normativas educacionais para o ensino de teatro no Brasil e na Itália: um exercício reflexivo-comparativo. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 34, p. 096-109, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019096>>. Acesso em: 30 out. 23

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1987

GOMES, Sidmar S.; AQUINO, Julio Groppa. Uma breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre: UFRGS, v.9, n.1, 2019. Acessível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660>. Acesso em: 30 out. 23.

HARTMANN, Luciana; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. 'Não fala o nome dele, senão ele vai aparecer aqui': interseccionalidade e performance em narrativas de crianças pequenas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/DGMNC5M7bncQqLkDFYpFNGK/>> . Acesso em : 30 out. 23.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070- 077, 2011. Disponível em: < <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011070>>. Acesso em: 30 out. 23.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

KOUDELA, I. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala preta**, v. 2, p. 233-239, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>>. Acesso em: 30 out. 23.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2, p. 162-183, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18229>>. Acesso em: 30 out. 23.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela MB Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOURA, Fadul. Do Arquivo ao Repertório: Passagens pela poesia de Luiz Bacelar. **eLyra: Revista da Rede Internacional Lyracompoetics**, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, n. 18, p. 189-207, 2021. Disponível em: < <https://elyra.org/index.php/elyra/article/view/409>>. Acesso em: 30 out. 23.

PAZ, Luciana Athayde. **Currículos-performance**: como criar cadernos sem linhas?. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da khôra a partir de Platão, Derrida e Agamben. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 121-137, 2018. Disponível: < <https://www.scielo.br/j/er/a/nZ6zVBrWvXHfyvCNwgsfBRy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 23.

PEREIRA RACHEL, D. Cartografando as performances do professor. **Cuerpo, Cultura y Movimiento**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 173–185, 2018. DOI: 10.15332/2422474x/4409. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/4409>. Acesso em: 30 out. 2023.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul v. 35(2), p. 89-113, 2010. Disponível: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/14416>> . Acesso em: 30 out. 23.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVEIRA, T. F.; VIDOR, H. B. O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 219–247, 2023. DOI: 10.35699/2237-5864.2023.41706. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/41706>. Acesso em: 28 out. 2023.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.