



PREFEITURA DE
CAMPOS

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA

 Mais
Ciência

PROJETO SIMININO NA ESCOLA

Orientadora: Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

Bolsista: Anna Luiza Nunes Rafero Bonati

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE *CAMPUS*
CAMPOS CENTRO
2022/2023



SUMÁRIO

RESUMO	3
1. INTRODUÇÃO	4
2. REVISÃO DA LITERATURA	6
3. MATERIAIS E MÉTODOS	8
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	9
4.1. Compartilhamento do diário de bordo	9

RESUMO

O presente documento tem por objetivo relatar as atividades realizadas pelo projeto Siminino na Escola, coordenado pela professora Maria Siqueira Queiroz de Carvalho, no decorrer de seis meses da vigência do Programa Mais Ciência (Programa Municipal de Bolsas de Iniciação Científica, Iniciação

Tecnológica e de Extensão), desenvolvido pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Através deste relatório, é visado o diálogo com o órgão municipal acerca do objeto de pesquisa do projeto: o ensino da linguagem artística do Teatro para crianças, estudantes de duas escolas municipais, em dois bairros diferentes, de modo a examinar os entraves presentes na prática docente neste contexto e buscar ferramentas que contribuam para a promoção de uma Educação em Teatro efetiva – isto é, democrática, humanizadora, que sensibilize esteticamente e promova autonomia social. Além disso, o artigo também irá elaborar quanto à iniciação docente, da perspectiva do professor de Teatro atuante na extensão, a investigar seu papel dentro e fora desta sala de aula, na comunicação entre a pesquisa e a prática.

O método de pesquisa utilizado se volta para a transposição do diário de bordo da bolsista. A partir desta escrita, tornou-se evidente a importância desta ação colaborativa entre o Instituto Federal Fluminense e a Prefeitura de Campos dos Goytacazes, à medida que o desenvolvimento do trabalho extensionista suscita em

benefícios para todos os grupos envolvidos nesta parceria (desde os licenciandos em Teatro até os moradores dos bairros escolhidos para a ação).

Palavras-chave: educação pública, extensão, iniciação docente, teatro.

1. INTRODUÇÃO

Quando se aborda a sala de aula, sabe-se que não se trata de um ambiente apenas físico, mas, uma vez composto por seres humanos, na plenitude de suas complexidades, também possui inerente a si atravessamentos *virtuais* – de ordem psicológica, interpessoal, socioeconômica, política (Freire, 1996) e, certamente, estética (Boal, 1996). Ainda, referindo-se à sala de aula *de Teatro*, é indissociável a leitura sobre esta última dimensão: neste ambiente, enquanto *laboratório de experimentação*, toda a experiência vivida, mediada por um *professor-personagem*, constrói os *estudantes-jogadores* enquanto *atores sujeitos*; não a fim de que criem e interpretem personagens específicos (como se estes fossem independentes de *quem os criou*), mas para que compreendam o Teatro como uma área de conhecimento formadora de *subjetividade* – parte da identidade humana, que é perpassada pela estética (Ryngaert, 2009).

Este panorama, porém, vai de encontro à realidade material apresentada nas salas de aula, sobremaneira, do ensino público brasileiro. O ensino do Teatro está assentado sobre aspectos os quais a sala de aula “das cadeiras enfileiradas” não tem se mostrado capaz de atender e a prática teatral, por sua vez, precisa dialogar com todos eles. É nas aulas de Teatro que, além de haver o contato intransferível com esta linguagem artística, emergem as questões enfrentadas pelos discentes, ao passo que, por meio da prática teatral, o ser humano encontra a si mesmo e todo o universo

contido em sua humanidade (Boal, 1996). Outrossim, o ensino formal de Teatro é afetado por uma defasagem na disciplina de Artes, obrigatória em poucos anos da educação básica, com apenas um tempo (45 minutos a uma hora) e sem especificações quanto à linguagem artística a ser ensinada, além de haver um sucateamento na própria infraestrutura das escolas públicas brasileiras (Pupo, 2021). Este contexto é propiciador e retroalimentado pela desumanização do aprendizado, que se submete aos interesses das classes dominantes (Carvalho, 2022).

Em vista das questões colocadas no parágrafo acima, a fim de que se desenvolva um ensino de Teatro efetivo, é muito importante que sejam trazidas à discussão questões acerca da gestão de uma escola, ao passo que este aspecto impacta diretamente na sala de aula – sobretudo ao percebê-la aberta para a extensão, isto é, para a comunicação com uma outra instituição, de modo que sejam mobilizados saberes e práticas em conjunto (Freire, 1985). Para o princípio do debate, os pesquisadores em Educação Vitor Paro (2010) e Heloisa Luck (2000) diferem “administração” de “gestão” de uma escola, delineando o aspecto técnico-científico e “impessoal” da primeira – bastante utilizado nas escolas brasileiras, em decorrência dos processos políticos que o país vivencia durante a história da Educação – do aspecto humanístico-social da segunda, o qual demanda outra característica para que se configure na prática: a participação. O conceito de gestão participativa, também pesquisado por Danilo Gandin (2016), expressa que o planejamento para o funcionamento de determinada instituição deve ser construído por toda a comunidade que dela faz parte – no caso da escola, não somente por diretores, coordenadores pedagógicos ou técnicos administrativos, tampouco somente por estes somados aos professores, mas por todos os grupos de indivíduos envolvidos naquele espaço social (todos os tipos de funcionários, os estudantes, as famílias e até mesmo os moradores do local onde a instituição está inserida).

Dessa maneira, ao serem considerados aspectos da gestão, entram em questão: o projeto de extensão pertence à comunidade escolar? De que maneira o professor em formação é visto no contexto da escola pública, enquanto representante de uma outra

instituição, numa prática extensionista do ensino do Teatro? De que modo o projeto de extensão deve agir, diante da gestão?

2. REVISÃO DA LITERATURA

Acerca da sala de aula de Teatro, a pedagogia apresentada concorda com a tese de pesquisadores da Filosofia, da Educação, do Teatro e do eixo Teatro Educação, como: Paulo Freire, Augusto Boal, Jean-Pierre Ryngaert, Jorge Larrosa, Clarice Cruz Terra, Ana Mae Barbosa, Maria Lúcia Pupo, Henrique Sitchin, Viola Spolin e até mesmo Michel Foucault, dentre outros, que constroem a trajetória de pesquisa da bolsista do projeto Siminino na Escola, que escreve.

Destaca-se, a princípio, a abordagem triangular, relevante para o ensino de todas as linguagens artísticas, que consiste na presença de três fatores para o pleno desenvolvimento da Arte-Educação: fazer, apreciar e contextualizar (Silva, 2014). O fazer se dá em toda prática artística (tanto na etapa de vivência laboratorial quanto na produção artística), o apreciar ocorre por meio do consumo de produtos artísticos diversos e o contextualizar está presente na compreensão da Arte como um campo de conhecimento teórico. Estes três conceitos, desenvolvidos por Ana Mae Barbosa no princípio do século XX, são pilares que sustentam e fazem circular o conhecimento teórico-prático do eixo.

Ademais, para que esta abordagem funcione, é importante estabelecer as seguintes relações dialógicas: *discente-docente*, *espectador-ator* e *processo produto* – respectivamente contempladas por Paulo Freire, Augusto Boal e Jean Pierre Ryngaert. O diálogo entre estas perspectivas permite que a sala de aula de Teatro seja um espaço laboratorial, onde os conhecimentos são *desenvolvidos*, os estudantes são *espectadores* – que *se veem em ação e em situação*, como *jogadores-atores-sujeitos* (Boal, 1996; Ryngaert, 2009) – e o professor exerce a *função de mediador* do conhecimento – jogando juntamente aos discentes, enquanto sujeito impossibilitado da neutralidade (Ryngaert, 2009; Freire, 1996). Isto significa que o ambiente de ensino e aprendizagem do Teatro funciona de maneira dependente das pessoas que dele fazem parte, visando

formá-las não somente no conhecimento específico, mas também como pessoas munidas de saberes que as permitam analisar a realidade em que já vivem, a fim de transformá-la num contexto livre da opressão imbricada no modo de viver da sociedade (Freire, 1996). Este é um fazer de caráter duplo: estético e político.

São consideráveis também os aspectos da experiência estética em sua pureza, algo analisado pela professora de Teatro Clarice Cruz Terra, em sua tese de mestrado, onde ela pontua o conceito de experiência defendido por Jorge Larrosa e o correlaciona com o que é vivido em uma aula de Teatro (e suas consequências para o ambiente escolar). A busca por uma escola viva, como defende Terra (2016), é imprescindível durante a prática de uma educação libertadora – que se faz, principalmente, em cada encontro; além do professor estabelecer um ambiente de ensino-aprendizagem livre social e politicamente, Larrosa (2002) apresenta uma dimensão mais profunda desta liberdade: quanto ao excesso de estímulos e informações e quanto à opinião acerca do que se recebe. Estes autores corroboram com um olhar sobre a *aula enquanto recorte espaço-temporal* e a emergência, nesta *pausa*, de possibilidades estéticas que façam sentido para os envolvidos. Pode-se dizer que ocorre *drama* – tensão estética decorrente das relações estabelecidas quando, num jogo, os jogadores centram-se em viver integralmente o que foi proposto (Cabral, 2010) durante esta experiência – porta aberta para a descoberta coletiva do porquê viver aquele momento de ensino-aprendizagem, com aquelas pessoas, naquele espaço.

Quanto ao projeto, é destacável que ele está sustentado sobre o diálogo indissociável entre três importantes aspectos de uma Educação voltada para a transformação: a extensão, a pesquisa e o ensino – ao passo que, quanto à extensão, aspira alcançar o público com uma vivência teatral teórica (contextualizada), prática (realizada/produzida pelos sujeitos) e sensível (apreciada); quanto à pesquisa, visa fomentar a discussão no campo científico da Educação em Teatro acerca dos assuntos que emergem da experiência dentro do cotidiano escolar, de maneira que seja respaldada por uma teoria fiel à prática; e, quanto ao ensino, volta-se para a oportunidade dos licenciandos em Teatro de viver a prática educativa no contexto da escola pública, para a qual sua formação lhe prospecta a atuação. Desse modo, torna-

se intrínseca à participação de um discente da Licenciatura em Teatro em um projeto de extensão sua formação enquanto professor dentro da prática – como defende o professor-pesquisador António Nóvoa (2023) – que, diante dos atravessamentos políticos presentes nessa prática, se dá em sua plenitude de reflexões e ações.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a concretização desta jornada de pesquisa, que ocorre até o presente momento, foram propostos encontros presenciais semanais, às quartas-feiras, em duas escolas: a primeira localizada no bairro Penha e a segunda, em Ururai, em Campos dos Goytacazes. Para a realização dos encontros, foi escolhida a metodologia dos jogos teatrais, além da realização de dois momentos de conversa em roda: para recepção, no início dos encontros (concomitante ao alongamento físico), e para avaliação, ao final. Além disso, para a melhor concretização da abordagem triangular, além da prática foi incluída com maior destaque a contextualização acerca do Teatro (composta por exposição de conteúdo teórico no decorrer das aulas, em momentos propícios para a introdução de palavras à prática, adequado à linguagem do público-alvo) e a fruição (através da apresentação de materiais artísticos diversos). Como finalização do ano letivo do projeto, foi proposta a apresentação de uma peça criada coletivamente – entre mediadores e estudantes – através de diálogos voltados para a seleção de conteúdo relevante ao processo criativo da turma.

A avaliação das vivências em sala de aula pelos estudantes, através da produção de diários de bordo coletivos, é a metodologia de pesquisa utilizada. Os bolsistas que, em dupla, mediam os encontros da turma infantil registram a prática através de fotografias e áudios, onde compartilham suas impressões acerca do encontro e realizam uma filtragem para um segundo momento avaliativo da prática: a reunião com a coordenadora e os outros participantes do projeto. Esta metodologia de pesquisa só ganha sentido a partir da perspectiva processual do ensino, sobretudo do Teatro –

marcado por experiências que podem ser encadeadas para que se progrida na apreensão de determinados conhecimentos pertencentes à linguagem artística (Silva, 2014). Assim sendo, as metodologias de ensino foram atravessadas por um planejamento benéfico à pesquisa: os participantes do projeto elaboraram um plano anual, contendo temas referentes ao Teatro, o qual os serviria de referencial para a seleção de conteúdos a seres abordados processualmente em sala de aula – elencados pelos mediadores dos encontros semanalmente, em um planejamento mais específico, com a seleção dos conteúdos de cada aula. Deste modo, os diários de bordo seriam construídos conforme a avaliação dos encontros segundo este referencial, reverberando em uma pesquisa acerca das razões de seu progresso ou de um possível insucesso deste planejamento inicial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência vivida no projeto Siminino na Escola pode ser analisada de duas perspectivas: interna, isto é, voltada para o projeto e sua relevância na jornada da bolsista enquanto professora em formação (na Licenciatura em

Teatro, cursada no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro) e externa, voltada para a análise de resultados desta comunicação realizada com o contexto social pela extensão. Dessa forma, se faz importante a leitura do diário de bordo citado – que, a princípio, fora construído em forma de áudio, mas posteriormente elaborado por escrito.

4.1. Compartilhamento do diário de bordo

DIÁRIO DE BORDO segundo ano de prática docente extensionista.

20/08/2023 (domingo) 16h33

Reinício essa escrita desejando finalmente colocar para o papel tudo aquilo que tem morado no mundo das ideias – meu e da minha dupla docente em Ururáí, com

quem tenho o prazer de dividir a sala de aula. Início de modo despretensioso, mas reconhecendo que essa escrita precisa culminar em outras, acadêmicas, as quais tenho me distanciado nesse período da faculdade. Em contrapartida, permaneço dando aula – e, esse ano, nossa sala de aula formou-se por crianças criadas em contexto cristão, num bairro do interior de uma cidade do interior. Quando chego nesse ponto do processo, o que eu considerava ser uma despedida – por exemplo, dar aula para crianças e permanecer pesquisando a respeito disso – se transforma em boas-vindas para aspectos, na verdade, interessantes a mim e entrelaçados a essa vivência. Mas por onde começo essa história?

Ano passado, encerramos nossas atividades na primeira escola, pois percebemos que, apesar das crianças que permaneceram no projeto gostarem bastante do que estávamos fazendo, a instituição parecia não se preocupar muito conosco – com o Siminino na Escola enquanto projeto de extensão, conosco enquanto professores sem vínculo com a instituição, com os estudantes, com a comunidade, com a própria equipe... Naquela escola, estávamos cercados de questões estruturais e de gestão que prejudicavam o nosso trabalho – percebemos, hoje, quão rico foi, apesar de tudo isso, finalizar nossas atividades com uma apresentação das crianças para pessoas queridas por elas, com cenas criadas em conjunto com elas, cujo conteúdo tratava exatamente das questões desse cotidiano escolar. E quando veio essa percepção? Quando sentimos o solo da nova escola e reparamos que éramos, mais do que bem vindos, desejados ali. Desde 2022, vínhamos ouvindo falar desse novo local e um de nossos colegas de projeto deu uma oficina lá cujo feedback fora muito bom! Então, em 2023, pusemos em prática essa parceria. Das primeiras impressões positivas: na escola, as funcionárias (sim, no artigo feminino, pois até na portaria há mulheres) pareciam alegres em estar ali, bem como as crianças; em sala de aula, as crianças *brincavam mesmo*, o que nos indicava um contexto local (social, familiar e escolar) mais propício à infância e, por

consequência, aberto ao que o nosso Teatro vinha propor (Sitchin, 2015); a escola tinha uma boa infraestrutura, mesmo que simples – não tínhamos uma sala de aula para os encontros, mas a quadra parecia preparada para as nossas atividades. Aquele ambiente era como um sonho para nós.

Esse sonho eu e minha dupla – a convite dela mesmo – decidimos realizar e refletir sobre essa realização juntos, através de um método que comporta nossas formas opostas de teorizar: a gravação de áudios. Nossa vida, nesses dois semestres que compõem esse ano (2022.2 – até o início de maio – e 2023.1 – a partir de junho), ficou um pouco diferente da que tínhamos ano passado. Eu incluí mais disciplinas na minha carga horária, além desse meu ano de vida vir acompanhado de algumas transformações que, apesar de não ocorrerem dentro do IFF, estão entrelaçadas e me encaminham para o marco temporal “meio-pro-final da faculdade” e, conseqüentemente, para uma reflexão mais recortada sobre o que quero escrever no meu TCC (como, por exemplo, novas vivências teatrais em contexto cristão, religião que professo). Já minha dupla começou a trabalhar num café, além de compartilhar comigo processos concernentes à vida pessoal também – haja partilha. Então, o tempo pós-reunião-do-projeto que passávamos juntos, onde colocávamos a conversa em dia enquanto admirávamos as dependências de uma cafeteria deixou de existir. As próprias reuniões do projeto ganharam uma densidade diferente, pois hoje vivemos tempos de reestruturação – somos muitos participantes ativos em suas funções (que geram frentes de trabalho) e duas horas e meia é pouco tempo para colocarmos em pauta tudo que gostaríamos. No horário “padrão 2022” para o término da reunião, minha dupla passou a ir para o trabalho e nós passamos a planejar as aulas de quarta-feira ainda na terça-feira, mas à noite (nosso único horário vago em comum), no grupo de WhatsApp “Simi Notas – Ururai (assim, sem acento mesmo)” – onde também gravamos os áudios-diários-de-bordo-pós-aula.

Por um lado, teço um elogio à eficiência dessa ferramenta – o grupo no WhatsApp (onde são registrados os planejamentos por mensagem, os diários de bordo por áudio

e ainda podemos guardar as fotos das aulas) – mas não poderia deixar de tecer uma reflexão mais crítica a uma realidade que nos acomete: temos sido mais práticos porque realmente precisamos, para tornar mais hábil nosso tempo e não deixar nenhuma tarefa do projeto (teorização e prática) de lado. Reconheço nessas palavras a saudade da minha escrita inquieta e minuciosa dos diários de bordo, como fazia ano passado. De modo a tentar traçar um caminho mais realista, não posso deixar de lado os benefícios que essa nova escolha causou em mim, enquanto professora: para não sofrer com certo saudosismo do método de registro que tinha como tão próprio, precisei “largar a pena” e, finalmente, partir para o aperfeiçoamento da prática dentro dela própria (Nóvoa, 2023). Ao abraçar os áudios-diários-de-bordo-pós-aula, me pus em posição menos díspar à real reunião de professores, por exemplo. Ao me arriscar nessas mudanças, percebi que todas as coisas ao meu redor já tinham tomado seu curso para ser o que atualmente são – só eu não estava querendo seguir com elas. Essa percepção não poderia terminar sem o registro de que eu e minha dupla de trabalho tivemos um grande ajuste mútuo! A obrigatoriedade de um registro compartilhado nos convocou a tentar dissolver dicotomias que, em 2022, existiam – como “eu ser a que escreve” e “ele ser melhor nas práticas”, bem como nossa divisão em sala de aula entre “policia bom & mau”, respectivamente – e trouxe muito mais êxito ao nosso trabalho enquanto dupla de professores de Teatro em formação, com tudo que esses termos significam (Carvalho, 2022).

Além das alterações na metodologia de pesquisa, também definimos, no projeto, que cada dupla se responsabilizaria principalmente por uma única frente de trabalho; além das duplas, na reunião há outros participantes que compartilham as experiências de sua jornada individual de iniciação docente em Teatro através de estágio, atuação profissional regular ou outro projeto. Essa definição evitaria o “rodízio de professores”, sobretudo na turma infantil (como ocorreu no ano passado), questão que julgamos importante resolver ao passo que, segundo Paulo Freire (1996), cabe ao professor exercer uma autoridade que gera um ambiente propício para o aprendizado (a começar pela priorização do diálogo, que gera pertencimento ao protagonizar tanto o professor quanto o estudante) – o que não ocorre numa turma sem professor(es) definido(s).

Também houveram algumas alterações no planejamento dos assuntos a serem abordados nas nossas salas de aula – em 2023, optamos por elaborar um plano anual, contendo temas gerais referentes ao saber-fazer teatral, adaptável ao andamento do trabalho com cada turma (servindo como um referencial para nossa abordagem). Por fim, também aperfeiçoamos nossas metodologias de ensino – além da utilização dos jogos teatrais, consideramos a importância de uma maior inclusão de teoria e fruição nas nossas aulas, visto que há uma tendência dentro da nossa própria área, dentre nós e nossos colegas, de considerar boa uma aula de Teatro que é divertida e, para isso, “corpocêntrica” – isto é, muito focada na prática “por si mesma”, sem que seja observada com mais atenção a qualidade reflexiva, estética e política, que o fazer teatral possui, em especial, na estrutura dos jogos – e empobrecida de contextualização e apreciação (Araújo & Silva, 2014- 2015), aspectos essenciais da abordagem triangular para o ensino de Arte proposta por Ana Mae Barbosa (Silva, 2014), que respalda teoricamente nosso trabalho.

Com essa nova lente, iniciamos nossas atividades nesse novo local, que muito nos alegrou, desde os primeiros dias. Então começaram a emergir os primeiros desafios: pouca adesão de crianças ao projeto. O primeiro encontro foi bem cheio e todas as crianças que participaram eram estudantes do turno vespertino – o que foi um bom sinal, afinal, o projeto é de caráter contraturno. Na segunda semana, apenas metade do grupo estava presente. Na terceira, quatro crianças compareceram; na quinta, três... E assim a presença seguiu oscilando, entre três e seis crianças – houveram dias em que apenas duas crianças foram à aula. “Tios, ‘sas criança não aparecem!” – era a reclamação de quem vinha semana a semana (a saber, duas crianças que contribuem muito com nossas reflexões). Nas reuniões internas, de acompanhamento das atividades do projeto, conversávamos com nossos colegas sobre possíveis causas para essa questão e suas respectivas soluções – pois “a demanda das crianças é a nossa”, como nossa coordenadora bem nos lembrou. Por outro lado, o grupo que poderíamos considerar como participante, embora pequeno (composto por aproximadamente seis crianças, cuja presença oscilava), funcionava bem – como já citado, “as crianças brincavam” quando estavam lá, isto é, participavam bastante durante a prática, nos

jogos teatrais; ao se verem diante da teoria, propunham reflexões relevantes para as aulas; e manifestavam o desejo de estarem mais envolvidos em criação e fruição, sempre trazendo alguma Arte feita por elas em casa ou algum pensamento referente aos encontros anteriores.

Quanto a essa vereda, no começo, eu e minha dupla propúnhamos às crianças convidar mais colegas para irem às nossas aulas. Não obtendo sucesso por esse meio, passamos a buscar mais comunicação com a direção da escola a fim de que a gestão tomasse medidas quanto à adesão de participantes – decisão que, posteriormente, avaliamos como equivocada pois a causa dessa ausência de estudantes no projeto não estava nas demandas internas, mas em questões logísticas (como a concomitância do horário com alguma outra atividade, a necessidade do ônibus para chegar à escola e a impossibilidade de fazer esse trajeto pela manhã, bem como a logística de cuidado da criança de cada família). Também é importante considerar que a escola em Ururá não possui um número alto de estudantes, pois atende apenas o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e o nosso público-alvo se volta somente para os 4º e 5º anos, em virtude da faixa etária – então já era previsível a nós uma turma pequena. Esse contato com a direção da escola resultou em uma medida referente ao quantitativo: a liberação de algumas crianças que estudavam no turno matinal para a participação nas aulas de Teatro, em detrimento de sua presença nas aulas previstas em seu currículo, sob o critério de bom desempenho na disciplina da qual estariam liberados – o que discordamos, tendo em vista especialmente o caráter de recompensa que a Arte receberia nessa situação (Marquez & Brazil, 2014), algo que vai de encontro aos princípios do projeto de democratizar o acesso ensino do Teatro (isto é, afirmar que ele é um direito de todos os indivíduos) e de fortalecer o Teatro enquanto área de conhecimento (ou seja, afirmar que existem inteligências às quais somente o Teatro é capaz de desenvolver, dissolvendo o juízo de valor que comumente se faz entre a Arte e as outras disciplinas ao concebê-las como puro entretenimento). Ademais, os estudantes da manhã só poderiam participar a cada 15 dias, de modo alternado (duas turmas diferentes participariam dos encontros, uma em cada semana), e fora do período de avaliações bimestrais – o que também se opõe à compreensão que temos,

enquanto projeto, que o ensino ocorre de modo processual (isto é, pela formação de um grupo fixo que participa de todos os encontros programados para determinado período, de modo que os conhecimentos mobilizados a cada aula, protagonizados pelos estudantes ali presentes, dialoguem entre si e componham resultados de múltiplas ordens durante e ao final do processo). Por fim, o caráter contraturno (extracurricular e de adesão voluntária pelo público-alvo) seria contraposto por essa medida que, ao conversarmos com a gestão da escola novamente, fora retirada de prática.

Mas até mesmo a maneira como estávamos funcionando, quanto à presença dos estudantes já participantes do projeto, ia de encontro à pedagogia por nós defendida. Como poderíamos sustentar qualquer planejamento que visasse um ensino de Teatro processual se não tínhamos um grupo de participantes fixos? Após algumas semanas estagnados, lidando com essas alterações e com o fato de, a cada uma delas, recomeçar um processo que seria fracassado na semana seguinte, resolvemos divulgar novamente o projeto – em formato de vídeo gravado por nossa coordenadora – dentre as famílias, e não mais na escola, dentre os estudantes. O problema permaneceu até as crianças iniciaram suas férias escolares e nós, professores do projeto, conseqüentemente também. Perto do retorno, uma nova atitude desponta: por que nós mesmos não divulgamos o retorno do projeto? Assim fizemos. Dessa vez, eu e minha dupla gravamos um vídeo convidando as crianças e lembrando as famílias que as aulas retornariam para o Siminino na Escola também – adiamos esse retorno uma semana para termos certeza que a presença estaria garantida. Desde então, as aulas têm se mantido com uma média de seis crianças – o que é bem positivo, tendo em vista tudo que ocorrera – moradoras dos arredores da escola. O processo finalmente recomeçou para não parar e o trabalho de gerar pertencimento na turma que temos se aprofundou; “nossa turminha de Urura” passou a ter nomes, características e reflexões mais delineadas sobre o que tem sido conversado em sala de aula – em forma de palavras e ações, tanto dentro quanto fora das atividades pedagógicas planejadas por nós (desde a espera pelas crianças que chegam atrasadas até o “para casa” realmente trazido pronto na semana seguinte). Neste sentido, compreendemos a importância de nos aproximarmos da comunidade que está fora da escola, mas pertence a ela – uma tarefa de gestão. Quer dizer... Da

gestão da escola? Ou do projeto? O projeto pertence à escola?

Nosso amadurecimento no trato com os estudantes, neste segundo ano de iniciação docente, nos possibilitou voltarmos nosso pensamento para questões “extraclasse” que não percebíamos antes. Um exemplo é compreender que determinadas questões no cotidiano escolar ocorrem justamente em função da gestão desse ambiente – a pondo a cargo não somente do conjunto de pessoas que ocupam funções administrativas, mas também (e pode-se dizer “principalmente”) de todos que compõem a comunidade escolar. No contexto da escola em Uruaí, podem ser considerados pertencentes a essa comunidade: as funcionárias (diretoras, professoras, secretárias, faxineiras, porteiras, merendeiras, etc), os estudantes, as famílias, os moradores do bairro em geral e... O projeto Siminino? A resposta parece óbvia para “sim, fazemos parte da comunidade dessa escola”, mas não é tão simples de se avaliar, quando voltamos nossos olhos para a prática. Estamos lá semanalmente, mas com frequência percebemos que nosso contato com a escola se restringe à sala de aula – isto é, somente às crianças (e às porteiras, que semanalmente nos recebem). Não conhecemos as professoras e ir à sala da direção tem se tornado um hábito, pois ocasionalmente temos dúvidas sobre algumas decisões da escola que, decerto, podem impactar nosso trabalho (principalmente quanto ao calendário letivo – com seus eventos, avaliações, reuniões e outros aspectos). Essa comunicação não deveria partir da escola? Ou, em virtude do conceito de extensão (Freire, 1985), torna-se uma responsabilidade nossa? Nessas visitas à sala da direção, percebemos que a quadra, na quarta-feira, não possui reserva alguma para sua utilização – no começo, tivemos problemas com a concomitância de atividades no espaço, mas logo conseguimos resolver a questão, tendo um breve diálogo com quem a estava utilizando (e nunca mais se repetiu). “Mas a escola sabe que nós estaremos aqui todas as quartas! Não deveria estar reservada para nós?”, nos perguntamos algumas vezes. “Exigir isso seria muito caprichoso da nossa parte?”, também nos emergiu. “Como afirmar que esta é a nossa sala de aula e garantir que ela estará disponível para nós sempre?” – as lembranças da experiência na escola anterior, onde frequentemente nossa sala de aula (o auditório da escola) era utilizada para outro fim, também se fizeram presentes. Essa é uma reflexão

mais densa.

Diante disso, pode-se perceber quão profundo e multifatorial é o pertencimento em uma comunidade escolar. Não somente em sala de aula, na relação professor-estudante-conhecimento, se deve criar uma relação de grupo e sociedade; decerto, o sucesso de um ensino processual, sobretudo da Arte (cuja matéria-prima, o artesanato e o artefato é a subjetividade arraigada à coletividade), depende da existência de relações sociais dentre todos os indivíduos e grupos: da administração para com toda a comunidade, dos grupos integrantes da comunidade entre si, dos integrantes dos grupos entre si (Luck, 2000)... Até que se chegue à aula, recorte espaço-temporal em que a saúde de todas essas relações – ou a ausência dela, em qualquer parte – se traduzirá. Enquanto ação extensionista, concluímos que deve ser um princípio nosso pertencer à comunidade escolar com quem desejamos nos comunicar, pois isso nos evocará a levar o conceito de “extensão” à literal prática – onde fazemos mais do que simplesmente depositar naquele ambiente os saberes que carregamos da nossa instituição, mas abrimos nossa escuta para o cotidiano dessa comunidade (Freire, 1985). Esse pertencimento do projeto à escola provoca mudanças benéficas não somente para nosso funcionamento, mas visa tornar a escola um local mais propício para uma gestão mais participativa em geral, pois faz emergir a dependência do diálogo com toda a comunidade escolar para que a ação extensionista ganhe sentido (Paro, 2010). Esse é um compromisso que temos buscado pôr em prática gradativamente – por exemplo, nos mostrando mais disponíveis para a participação nas atividades da escola (como na festa da roça e na confraternização de dia das crianças, no que cabe à promoção de atividade artística/cultural para a comunidade, com a apresentação das cenas que as crianças têm criado em sala de aula), além de incluir os profissionais daquele ambiente em nossa vida acadêmica (por exemplo, os convidando para entrevistas requeridas para trabalhos de disciplinas, conversando sobre o cotidiano do ambiente escolar enquanto futuros colegas e demonstrando interesse em estágios na escola). Em uma dessas tentativas, nos apresentamos enquanto licenciandos, por exemplo – algo que surpreendeu a diretora (ou seja, que não era de seu conhecimento) e, ao se tornar público para aquela comunidade, a auxilia a definir quem somos

(gerando identificação e pertencimento) e em que sentido podem contar com o projeto na construção daquele local (gerando participação).

Após abordar nossas inquietações mais recentes, é importante falar de modo mais específico sobre o desenvolvimento de nossas aulas – inquietações mais antigas e, possivelmente, eternas, ao pensarmos no ensino como uma tarefa composta por fatores que sempre alterarão seus resultados (Nóvoa, 2023; Freire, 1996). Na nossa segunda sala de aula, temos avaliado cada aula de forma mais funcional, mas isso não reduz a profundidade com que observamos as atividades; com o decorrer da trajetória na faculdade e no projeto, temos aprendido a utilizar as ferramentas para fazer um trabalho que busca ser bom – e a dupla docência nos permite fazer isso juntos. O diálogo de trajetórias, com o compartilhamento de suas particularidades, é muito eficaz para o aperfeiçoamento do trabalho no presente e nos forja o caráter para uma formação continuada dentro da prática – isto é, que depende dos colegas de trabalho para continuar buscando exercer um bom papel em cada sala de aula pela qual passarmos (Nóvoa, 2023). Aliás, nossa docência compartilhada só tem seu sentido completo ao socializarmos nossas experiências – no sentido mais completo da palavra “experiência” (Bondía, 2002) – do-discente (docente e discente, licenciando) com os outros integrantes do projeto/programa e sermos por eles formados, ao ouvirmos suas impressões e costurarmos teoricamente novas conclusões (saberes estes que enriquecem nossa área de conhecimento, sendo pesquisa viva que reverbera em nossa prática e, por meio disso, se retroalimenta na iminência de que a tornemos palavra escrita, registrada, referenciada e publicada).

A pensar mais especificamente na “nossa turminha de Ururai”, tem sido belo vermo-nos ajustando a conexão de um grupo, semana a semana, a fim de que juntos eles vivam experiências estéticas a partir do Teatro – pratiquem/joguem e, fazendo isso, aprendam diversos aspectos da linguagem artística teatral. Tem sido muito interessante a nós compreender quais são as aptidões artísticas gerais daquele grupo e de que modo isso pode servir ao aprendizado do Teatro, bem como avalia-los nas atividades específicas – observando, por exemplo, que os desenhos no papel de uma criança (antes com temas aleatórios) se tornaram esculturas de objetos cênicos e figurinos. Também

tem feito parte da nossa progressão nas aulas perceber de que modo “fazer Teatro” impacta pessoalmente cada estudante – em suas relações com a escola enquanto “lugar de aprender e formar-se indivíduo pertencente à sociedade”, com os colegas, com a comunidade do bairro em que vivem e consigo mesmos. Nesta última análise, cabe o aspecto que mais me desperta o olhar: o contexto religioso na vida desses indivíduos, de suas famílias (cuja configuração varia de uma criança para outra), dos moradores daquele bairro e, decerto da equipe escolar. Escrevendo de um lugar mais íntimo, tem sido divertido perceber que eles gostam das músicas que acompanham os alongamentos e aquecimentos – escolhidas por mim em diálogo com estes assuntos que marcam presença em nossas aulas, junto a seus emissores: a brincadeira, a Arte e o cristianismo (a playlist é composta majoritariamente pelo grupo musical Coletivo Candiero, formado por artistas cristãos nordestinos que produzem músicas num estilo enraizado em gêneros brasileiros como coco, samba, ciranda e música popular, se utilizando de recursos poéticos conforme a diversidade do país e da região).

Essa vivência estética e, decerto, muitíssimo política me faz questionar e buscar as aproximações que uma sala de aula possui com a ontologia do ser (Cortella, 2017; Suchodolski, 2000) – a sua composição enquanto humano, que ao longo da história se mostra ser: aspectos físicos, mentais, psicológicos e espirituais (Schechner, 2004) – e na maneira como a cosmovisão específica do cristianismo protestante impacta nas atividades desenvolvidas neste ambiente. Sobretudo ao considerar o caráter subjetivo da disciplina que escolhi lecionar, que depende da humanização para desenvolver-se, a consideração acerca dessa ontologia deve impactar não somente o processo do estudante, mas o meu trabalho docente – em especial, também o sendo. Em contrapartida às aproximações, também tem sido interessante questionar os distanciamentos, através das críticas referentes à laicidade da prática educacional. Como o Teatro (e sua comunidade) se posiciona, no contexto de vida dessa comunidade? São perguntas que me levam até meu tema de TCC e que, em breve, poderei responde-las com mais respaldo bibliográfico. Por agora, estes são os relatos referentes a esse ano letivo que temos vivido na turma infantil do Siminino.

E é com esta citação que finalizo minha escrita:

Essencialmente, o cristão e o não cristão estão trilhando estradas totalmente diferentes, mas, como seres humanos, vivem no mesmo mundo criado e na mesma história, e suas diferenças podem ser menos preto no branco. Isso significa que podemos verdadeiramente comunicarmo-nos uns com os outros. [...] Talvez tenha sido precisamente por causa deste dualismo na mentalidade dos cristãos que a nova cultura não eclesiástica – o Renascimento – que emergiu no final da Idade Média era tão secularizada. [...] Ao contrário, os cristãos deveriam sempre estar abertos para o mundo a seu redor e manter contato com seus contemporâneos. (Rookmaaker, 2017).

Quanto à primeira sala de aula, foi aprendido que, mais do que o domínio de técnicas específicas referentes a modos de *saber-fazer* Teatro – geralmente atreladas ao palco, ou melhor, a determinado tipo de palco – o projeto possibilitou a compreensão do *palco da vida*, ou seja, a culminância de diferentes conhecimentos (elencados, em geral, de modo conteudista) em uma prática pedagógica teatral significativa para todos os sujeitos que dela participam, sem dissociar-se da vida como um todo, a fim de torna-la moldável a um propósito de melhoria. Por fim, quanto ao impacto interno deste processo, também foi percebido, através da observação dos métodos de análise, que o domínio de uma identidade para a teorização das experiências vividas em Arte é algo muito importante para que esta área de conhecimento se fortaleça e os artistas pesquisadores possam falar sobre aquilo que os afeta respaldados pela própria academia – como, neste relatório, se faz; a utilização das normas em serviço a uma *estética acadêmica própria*.

No que se refere aos resultados externos, não é possível dizê-los sem especificar que eles estão sob a ótica da bolsista – bem como todo o relatório; há uma leitura sobre o espaço vivido por ela, para o qual levou suas palavras e ganhou muitas outras, de quem ali já habitava. De modo a tentar atenuar a poesia desta escrita relatorial, pode-se dizer que houve extensão enquanto comunicação, como disserta Paulo Freire (1985), em seu livro “Extensão ou Comunicação?”, onde o autor expressa o equívoco da extensão enquanto *reprodução da realidade privilegiada para a desfavorecida*, destacando a impossibilidade de realizar tal ideal sem contextualizá-lo a quem se deseja alcançar. Na realidade, o que sempre há é comunicação, pois em todo contexto há conhecimento, ainda que de ordem empírica – e que, portanto, o interesse da

“extensão” deve estar sobre o diálogo voltado para a plenitude da humanidade.

Na comunicação realizada pelo projeto Siminino na Escola, como intui o ensaio de Freire, a educação mediou uma troca de saberes: o Teatro, contextualizado na Licenciatura em Teatro e seu arcabouço, e a vida daquelas crianças, contextualizada na realidade das duas escolas.

A abordar mais acerca da segunda sala de aula gerada pelo projeto, pode se dizer que os aprendizados obtidos na sala de aula anterior oportunizaram aos bolsistas voltarem mais profundamente o seu olhar para a escola (tanto a parceira, ambiente de sua prática, quanto à instituição de onde partem, local de socialização de suas pesquisas), dentre permanência e participação enquanto estudantes e profissionais (do-discentes) da Educação em Teatro – em uma busca por um ensino de Teatro efetivo e imbuído de significado (tanto para si, quanto docentes em formação, quanto para todos os envolvidos na extensão).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. **O ARCO-ÍRIS DO DESEJO: Método Boal de Teatro e Terapia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **A TENSÃO COMO PIVÔ DA EXPERIÊNCIA EM DRAMA.** VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Teatro – UDESC, 2010.

CARVALHO, Maria Siqueira Queiroz de. **PLANO DE INFILTRAÇÕES NAS ESCOLAS: Contribuições e Reflexões do Teatro para a Formação de Professores.** Campos dos Goytacazes: Essentia Editora IFFluminense, 2022.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A ESCOLA E O CONHECIMENTO.** 15ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. **A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO – na Educação e em Outras Instituições, Grupos e Movimentos dos Campos Cultural, Social, Político, Religioso e Governamental.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LARROSA, J. **NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **ARTE EM QUESTÕES.** São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, António. **PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONSTRUÍDA DENTRO DA PROFISSÃO.** Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Mimeo: Campos dos Goytacazes, 2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **PARA DESEMBARAÇAR OS FIOS.** Revista Educação e Realidade, São Paulo, v. 30, n. 2, págs. 217-228, Jul/Dez, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **JOGAR, REPRESENTAR. Práticas dramáticas e formação.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHECHNER, R. **O QUE É PERFORMANCE.** O Percevejo, UNIRIO, n. 12, 2004.

SILVA, Maria Alves da. **ARTE E SEU ENSINO: Sentidos Atribuídos pelas Vozes das Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SITCHIN, Henrique. **TEATRO PARA CRIANÇAS: Problemáticas e Solucio Lunáticas.** São Paulo: Cia Truks, 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A PEDAGOGIA E AS GRANDES CORRENTES FILOSÓFICAS. A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência.** 5ª edição. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TERRA, Clarice Cruz. **EM BUSCA DE UMA ESCOLA VIVA: Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense.** Tese (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.