

NITIEL FERNANDES ROSA DE PAULA

A ARTE SECRETA DO PROFESSOR

PRÁTICAS DO TREINAMENTO APLICADAS AO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO

Brasília, 2014

NITIEL FERNANDES ROSA DE PAULA

A Arte Secreta Do Professor

Praticas do Treinamento Aplicadas ao

Ensino- Aprendizagem de Teatro

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas
habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes
Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Orientador(a): Prof Doutor José Mauro Barbosa Ribeiro

Brasília, 2014

BANCA EXAMINADORA

Doutor José Mauro Barbosa Ribeiro (Orientador)

Departamento de Artes Cênicas – Universidade de Brasília (UnB)

Doutora Ana Maria Agra Guimarães

Departamento de Artes Cênicas – Universidade de Brasília (UnB)

Doutora Clarice da Silva Costa

Departamento de Artes Cênicas – Universidade de Brasília (UnB)

Dedicatória

**À minha primeira e melhor professora,
minha Mãe!**

Agradecimentos

Nesta monografia gostaria de primeiro agradecer a Deus. Não por ser algo comum, mas por Ele ter me mostrado nesta profissão, a de professor, o caminho da felicidade e da minha salvação. Que minha vida seja um grito de louvor a Deus!

Agradeço a meus pais pelo amor e carinho dedicados a mim. À minha irmã pela existência. Agradeço a todos os meus familiares pelo amor e sentimento de saudades.

À trupe Retalhos e Remendos pela inspiração teatral.

À minha comunidade por esse caminho que trilhamos e trilharemos juntos.

Ao Colégio Ideal, de modo especial a Giovanni Toscano e à Márcia Brandão, pela confiança e carinho. Essa oportunidade foi um divisor de águas e amadurecimento na minha vida.

À minha namorada Anny Leite, pela paciência e amor dedicados a mim, a quem estendo os agradecimentos a toda família: Ary, Adriane, Ágatha, Aryane, Ary Junior, Samuel, Matheus, João, Manuela e Antonio.

Ao meu orientador José Mauro, pelos importantes e eternos conselhos, a quem estendo os agradecimentos a todos os professores.

Por fim, agradeço a Ana Agra e Clarice pela disposição e carinho em avaliar essa monografia.

Obrigado a todos!!!

*Os saberes profissionais dos professores
parecem ser, portanto, plurais, compósitos,
heterogêneos (...) (TARDIFF, 2002, p.61)*

Sumário

LISTA DE TABELAS.....	8
INTRODUÇÃO	9
1 ANTROPOLOGIA TEATRAL	12
1.1 NUTRA – Núcleo de trabalho do ator	15
1.2 O treinamento de ator	17
2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	21
3 O NUTRA: FORMAÇÃO DO EU-PROFESSOR	27
3.1. Consolidação profissional.....	29
3.1.1 Questões éticas.....	30
3.1.2 Troca	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os saberes dos professores. Fonte: TARDIFF, Maurice. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . Petrópolis: Vozes, 2002	19
---	----

INTRODUÇÃO

Como professor, tenho o papel de mediar a ampliação de repertório de conhecimento estético para o meu aluno. Ao fazer essa mediação percebo que uso de saberes que vivenciei durante minha trajetória pessoal, principalmente a que tive com o Projeto de Extensão e Ação Contínua (PEAC) do Núcleo de Trabalho do Ator (NUTRA). Esse projeto segue os ensinamentos do grupo LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP¹ que por si, segue os ensinamentos de Eugenio Barba² e da Antropologia Teatral. É exatamente nestes últimos ensinamentos [da Antropologia Teatral] que vou me debruçar nesta monografia.

Pretendo mapear as práticas do treinamento cotidiano do ator proposto pela Antropologia Teatral que são aplicados por mim como professor, de forma consciente ou inconsciente, no meu cotidiano profissional. Mapearei esses elementos a partir do modelo tipológico de identificação e classificação dos saberes dos professores proposto por Maurice Tardiff.³

Durante a minha graduação me interessei por aquilo que me oferecesse elementos para ofício, seja ele do ator ou do professor. Prova disso é minha monografia de bacharelado⁴ que reflete sobre o ofício do ator, tendo como foco teórico a Antropologia Teatral. Ela me oferece um conjunto de elementos ou de “bons conselhos”, como Barba nomeia, que compõe o ator e que caminho deve seguir para alcançá-los. Dessa forma passei dois anos treinando no PEAC/NUTRA buscando alcançar esses elementos.

Durante a licenciatura, comecei a me questionar sobre esses elementos que constituíam um professor. No bacharelado, com o PEAC/NUTRA, pude encontrar um caminho que explorasse esses elementos. Mas e na licenciatura? Será que o treinamento de ator oferece elementos para o docente? Que caminho eu posso seguir para encontrar esses elementos?

No primeiro semestre de 2013, ao fazer a disciplina de Didática Fundamental com a

1. O LUME (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP) foi fundado, em 1985, por Luís Otávio Burnier, diretor, ator e performer ligado à Antropologia Teatral, um dos fundadores e líder do grupo [LUME](#), a partir das suas experiências com grandes figuras do teatro como Etienne Decroux, Philippe Gaulier, Jacques Lecoq, Yves Lebreton, Grotowski, Barba, e estudos sobre o universo do ator oriental (Kabuki, Noh, Kathakali). Esse grupo se tornou referência para o PEAC/NUTRA devido à experiência de João Porto Dias com o grupo.

2. Pesquisador e diretor teatral italiano. Barba idealizou e criou a Antropologia Teatral.

3. Pesquisador canadense e Professor Titular na Universidade de Montreal.

4. *Um caminho para atuação: reflexões sobre o ofício de ator*. Monografia apresentada à Comissão Examinadora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Bacharel em Interpretação Teatral, 2013.

professora Doutora Solange Alves de Oliveira,⁵ pude pesquisar a relação entre as ciências da educação, pedagogia e didática, ou seja, os saberes docentes. Dessa forma, conheci dois teóricos que discutem elementos e saberes de composição do professor: Maurice Tardif e Claude Lessard.⁶ Estes refletem acerca do material que precisa o docente para ser um bom educador e como, através dos “saberes”, ele pode alcançá-los. Tardif traz os saberes enquanto as experiências que tive na minha vida e como posso aproveitá-las na composição do eu-professor.

O desejo e a segurança de realizar essa investigação vêm apoiados também por Jorge Larrosa Bondía⁷ que em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*⁸ discute o verdadeiro significado e importância da construção do saber pela vivência. Ele critica a informação como forma de saber, segundo ele

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (2002, p. 22).

Dessa forma, o saber pela experiência se torna algo carnal da minha vida. Foi algo que me aconteceu e que deixou marcas, sejam elas físicas, psicológicas ou emocionais. O que importa é que essa experiência se tornou algo meu e posso usar a meu favor.

Farei então uma pesquisa *ex-post-facto* da minha trajetória na universidade onde investigarei os possíveis elementos que o treinamento de ator do PEAC/NUTRA pode dar a um professor. “O que o pesquisador procura fazer neste tipo de pesquisa [*ex-post-facto*] é identificar situações que se desenvolveram naturalmente e trabalhar sobre elas como se estivessem submetidas a controles” (Gil, p. 8).

Na primeira seção, explico o surgimento da Antropologia Teatral e o desenvolvimento do pensamento de Barba. Falarei através da história e dos caminhos trilhados por ele e como foi que chegou à construção dessa teoria. Ainda relato a minha

5. É Doutora em Educação pela UFPE e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

6. Sociólogo, Professor e Administrador em Quebec, no Canadá. Atuou como professor na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal.

7. Doutor em Filosofia da Educação e pesquisador espanhol.

8. Tradução para o português de João Wanderley Geraldi, 2002.

experiência no PEAC/NUTRA, o caminho pelo qual conheci a Antropologia Teatral e construí o meu eu-ator. Busco contar um pouco sobre como era o cotidiano realizado no projeto, práticas, influências recebidas e metodologias importantes para essa monografia.

Na segunda seção, falo sobre a teoria de Tardiff, que me abriu os olhos para enxergar a minha trajetória na construção da minha carreira. Tentarei explicar o capítulo principal que tem me ajudado a realizar tal investigação. Acrescento alguns relatos de minha história em que percebo a efetivação da teoria de construção dos saberes docentes e da minha formação profissional nos dias atuais.

Na terceira seção, farei uma relação entre as teorias da Antropologia Teatral e dos Saberes Docentes e Formação Profissional que me fez chegar a esta monografia. Buscarei encontrar no quadro desenvolvido por Tardiff aquele saber que explica o motivo pelo qual utilizo a Antropologia Teatral como uma das principais referências nesta monografia. Em seguida, farei um relato da minha trajetória observando as principais práticas do treinamento cotidiano do ator aplicadas por mim em sala de aula. Conto como cheguei ao problema, como pensei na solução (utilizando a prática) e quais contribuições acredito terem sido realizadas.

1 ANTROPOLOGIA TEATRAL

Iniciei meus estudos na linha da Antropologia Teatral em algumas disciplinas iniciais do curso como: Poéticas Teatrais, ministrada pelo professor Dr. Marcus Mota⁹ e Teorias e Processos Criativos para a Cena (TPCC), ministrada pelas prof^{as}. Dra. Rita de Almeida Castro¹⁰ e Dra. Mônica Mello.¹¹ Nessas disciplinas desenvolvi uma investigação sobre Eugenio Barba e a Antropologia Teatral. Também desenvolvi um trabalho sobre o treinamento de ator onde realizei meus primeiros contatos com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp – LUME.

Fiquei muito curioso e interessado por essa linha de trabalho. Já disse que minha busca é por uma espécie de roteiro em que trabalhasse os princípios básicos de um ator ou professor. Eis que encontro na Antropologia Teatral tal receita: o ofício de ator. Mas o que é ofício de ator? E o que é um trabalho de ator? Como se faz um trabalho de ator?

Antes de continuar a desenvolver meu raciocínio, quero esclarecer que essa busca, que no início era por respostas objetivas, transformou-se. Hoje, tenho buscado os “bons conselhos”. Aprendi no bacharelado que em um ofício efêmero¹² não é possível ter uma forma objetiva de trabalhar isso, a qual feriria o princípio da efemeridade que tanto encanta na arte.

A antropologia teatral não busca princípios universais, mas indicações úteis. Ela não tem a humildade de uma ciência, mas uma ambição em relevar conhecimento que possa ser útil para o trabalho do ator-bailarino. Ela não procura descobrir leis, mas estudar regras de comportamento (Barba e Savarese, 1995, p. 8).

Ao contrário do que possa parecer, a Antropologia Teatral não é um sistema ou método que vai indicar para as pessoas como ser um bom ator ou como melhorar

9. Professor Doutor Associado do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

10. Atriz, diretora, pesquisadora e professora Doutora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Coordenadora do NUTRA – Núcleo de Trabalho do Ator.

11. Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Coordenadora Pedagógica da Licenciatura em Teatro a Distância da Universidade de Brasília.

12. Considero que a atuação seja um ofício passageiro, levando em consideração que a presentificação em cada espetáculo ou apresentação nunca é a mesma.

seu trabalho. Ela não busca ditar regras ou maneiras de como agir, mas busca indicações úteis que possam ajudar o ator a expandir seus conhecimentos, podendo assim ajudar em seus trabalhos (Paula, 2013, p.14).

Dessa forma, “a Antropologia Teatral é um estudo sobre o ator para os atores que possuem como objetivo a ampliação dos conhecimentos sobre os diferentes métodos de representação existentes para que, assim, ele possa criar seu próprio método” (Paula, 2013, p. 14).

Na minha monografia de bacharelado, também desenvolvi um capítulo sobre a Antropologia Teatral, pois investigava no processo de criação do espetáculo “Quem Disse Que Não” alguns princípios presentes e ausentes do treinamento de ator. Nesse capítulo falava principalmente sobre o que era e como surgiu a Antropologia Teatral.

Barba criou a Antropologia Teatral baseado nas suas viagens pelo oriente. Ele observou a educação, dedicação e o preciosismo com que eles trabalhavam a arte. No oriente, a profissão artística pede uma dedicação muito grande do ator-bailarino. Percebendo que no ocidente não havia tal forma de trabalho e vendo que era o que precisava para melhorar o que fazíamos, Barba cria a Antropologia Teatral.

Então, durante a produção da minha monografia de bacharelado, descobri que o que Barba desenvolveu foi um caminho. Um desenho de um caminho o qual eu poderia seguir para desenvolver alguns princípios importantes para a atuação.

Um dos princípios que Eugenio Barba traz e que acredito ser a base para todos os outros é o princípio do “aprender a aprender”. Esse princípio coloca os atores no lugar do fazer, onde ele é responsável pelo desenvolvimento do seu trabalho e tem que buscar formas de alcançar os demais princípios. Dessa forma, a Antropologia Teatral toca também o conceito de autonomia, ou seja, o “aprender a aprender” é dar autonomia ao trabalho dos atores.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou um relatório que trazia quatro pilares para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ao falar de aprender a conhecer, o relatório trazia a noção do domínio do conhecimento, onde a pessoa entende melhor o mundo e aprende o prazer do conhecimento. Segundo o relatório, “aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Unesco, 1998, p. 92).

No seu livro “A arte secreta do ator”, no capítulo sobre aprendizagem, Barba vai falar sobre essa educação que ele presenciou no oriente e que encontrou em algumas escolas de arte do ocidente alguns conceitos ultrapassados e que agora, no século XXI, é preciso renovar.

O elemento essencial: a pedagogia, a procura pela formação de um novo ser humano num teatro e sociedades diferentes e renovados, a procura por um modo de trabalho que possa manter a qualidade original e cujos valores não são medidos pelo êxito dos espetáculos, mas sim pelas tensões culturais que o teatro provoca e define (Barba e Savarese, 1995, p. 26),

Portanto, a Antropologia Teatral é um conjunto de “bons conselhos”; informações úteis para a prática cênica e foi através dela que enveredei meus primeiros contatos com *a arte secreta do ator*. A atuação é um ofício, pois o trabalho me pede mais do que o tempo de ensaio e criação. Pede-me um tempo para autoconhecimento e exploração. Para isso, ele propõe um estudo do comportamento do homem em situação de representação.

O conjunto de “bons conselhos” também pode ser chamado de *princípios-que-retornam*. Esses são princípios de trabalho que alguns atores desenvolvem para aprimorar o *bios*¹³ cênico. Eles trabalham forças internas e externas no corpo do ator que contribuirão na construção de uma presença em cena.

Em 1979, Barba fundou a *International School of Theatre Anthropology* (ISTA) que foi um espaço onde os atores ocidentais e orientais puderam elaborar pesquisas e estudos. Nesse espaço os atores não aprendiam regras de como atuar, mas aprendiam a aprender e a entender os vários métodos de representação para, assim, poderem criar o seu próprio método. O campo de estudo da ISTA são os *princípios-que-retornam*, os princípios que regem o uso *extracotidiano* do corpo e suas aplicações ao trabalho do ator.

A maneira como usamos nossos corpos na vida cotidiana é substancialmente diferente de como o fazemos na representação. Não somos conscientes das nossas técnicas cotidianas: nós nos movemos, sentamos, carregamos coisas, beijamos, concordamos e discordamos com gestos que acreditamos serem naturais, mas que, de fato, são determinados culturalmente. Culturas diferentes determinam técnicas corporais diferentes (Barba e Savarese, 1995).

Na ISTA o ator vai buscar formas que ele alcance essa consciência corporal e que possa utilizar no seu cotidiano de trabalho a fim de aprimorar sua atuação. Podemos também dizer que esse trabalho antes da cena é chamado de nível da *pré-expressividade*, que se detém

13. Vida.

a pesquisar os *princípios-que-retornam*. Como a própria palavra sugere, a *pré-expressividade* é o trabalho que é realizado antes da expressividade, preparando o ator para o trabalho da cena, promovendo nele um corpo decidido, *extracotidiano*.

1.1 NUTRA – Núcleo de Trabalho do Ator

Na Universidade de Brasília, existe um Projeto de Extensão e Ação Contínua – PEAC chamado Núcleo de Trabalho do Ator – NUTRA. Esse projeto é ligado ao Decanato de Extensão pelo Departamento de Artes Cênicas – CEN do Instituto de Artes – IdA. Dentro desse projeto é proposto um espaço de pesquisa, ensino e difusão da arte através do treinamento do ator.

O NUTRA surgiu em 2005, a partir de um desejo do ator, então estudante de Educação Artística, João Paulo Porto Dias,¹⁴ que através de suas experiências, anteriores à universidade, com o LUME e na Escola Picolino de Artes do Circo em Salvador¹⁵ (BA), propôs um primeiro modelo de procedimentos de estudos para a preparação do ator no formato de treinamento. Em 2007, a arte-educadora Paula Renata da Rocha e Sallas,¹⁶ na época também estudante de educação artística, se interessou pela pesquisa do NUTRA e ingressou no trabalho. Para abrir os horizontes com a orientação de algum professor, procuraram a Prof^ª. Rita de Castro para coordenar o projeto tornando-se orientadora de pesquisas de iniciação científica e monografias dentro do PEAC (Paula, 2013).

Quando propus a Prof. Dra. Rita de Castro um ProIC para investigar um treinamento de ator, tive a indicação desse projeto o qual ingressei e ali permaneci aproximadamente dois anos desenvolvendo uma pesquisa sobre treinamento do ator. No NUTRA pude:

buscar, construir e desenvolver uma técnica pessoal de preparação do estudante/pesquisador para a atuação cênica, de modo a pesquisar-praticar-refletir no corpo procedimentos de treinamento cotidiano sistemático abordando exercícios corporais (corpo-voz), trabalhos com instrumentos musicais, aparelhos circenses e a prática do *clown* (Trecho retirado dos objetivos do Projeto Fundamentador do PEAC/NUTRA, escrito primeiramente por João Porto Dias e Paula Sallas).

14. Formado em Artes Cênicas (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB) em 2011.

15. A Escola Picolino de Artes do Circo foi criada em 1985, pelos artistas Anselmo Serrat e Verônica Tamaoki. Surgiu como uma escola de circo particular, mas desde seu início já realiza trabalhos em parceria com Prefeitura, Juizado de Menores, no atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A partir de 1991, esse trabalho passa a ser sistemático e desde então vem crescendo e se tornando prioridade ao lado da produção cultural. Disponível em: <<http://www.circopicolino.xpg.com.br/sobre.htm>>.

16. Formada em Artes Cênicas (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB) em 2011.

Em sua monografia *Nutrir e tecer sensibilidades: a autonomia como um caminho para o ofício do ator*, Paula Sallas concorda com a citação acima e acrescenta que “neste espaço é proposto um trabalho de cuidado de si para o desenvolvimento de uma técnica pessoal de atuação, isto é, a busca de se educar a sensibilidade – que é pessoal – por meio de uma sistemática comum” (2011, p. 14).

Por meio do treinamento cotidiano do ator pude experimentar corpo e voz de uma forma mais concreta. Assim, percebi fisicamente o trabalho e o desenvolvimento do meu corpo de forma perceptível aos meus sentidos. Aqui também é possível encaixar a citação de Bondía que diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21).

O espaço que o NUTRA propõe ajuda na formação dos alunos e artistas acadêmicos. João Porto Dias justifica esta afirmativa:

Durante o curso acadêmico os alunos passam por várias formas do como fazer e operacionalizar a execução cênica sob o ponto de vista dos pensadores, pesquisadores cênicos e professores, de uma maneira que possibilita apenas o contato com esses conhecimentos, conceitos, formas e exercícios, que são de fundamental importância para uma formação abrangente, mas, por questões práticas não é possível na sala de aula conseguir um aprimoramento, aprofundamento e diálogo pessoal com esses conhecimentos (justificativa do Projeto Fundamentador do NUTRA, escrito primeiramente por João Porto Dias e Paula Sallas).

Diante disso e dialogando com Bondía, percebo que nesse espaço posso aprimorar, aprofundar e dialogar com a minha experiência, os conceitos e teorias do teatro. Isso contribui para a sensação de domínio do meu trabalho de ator.

O NUTRA teve um papel muito importante na minha formação. Através do treinamento de ator proposto no projeto me eduquei a ser autônomo. Através dos exercícios, que dependiam de mim, do meu esforço, para dar resultados, buscava trabalhar até alcançar alguns princípios. Isso me deu a consciência da autonomia, ou seja, que para alcançar alguns resultados, preciso me dedicar no caminho que é proposto. Essa dedicação é também chamada de o aqui e agora (*hic et nunc*).

"Esse treinamento deve ser sistemático, cotidiano e disciplinado" diz Renato Ferracini¹⁷

17. É Doutor em Multimeios, Ator-pesquisador e integrante do LUME – Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP onde atua teórica/praticamente em todas as linhas de pesquisa do núcleo desde o ano de 1993 e que atualmente coordena.

(2001, p. 128). Quando participava do projeto, o *cotidiano* de treinamento era formado por dois dias de trabalho técnico e energético, com a duração de duas horas, na Universidade de Brasília (normalmente as terças e quintas-feiras, pois é quando encontramos sala disponível), e as sextas-feiras e sábados, com a duração de três horas, no Ponto de Cultura Galpão do Riso em Samambaia/DF, onde revezávamos o treinamento musical, circense e a linguagem cênica do *clown*. O NUTRA conta com as seguintes linhas que conduzem o ator aos princípios fundamentais do treinamento:

- *treinamento cotidiano do ator*: é baseado nos exercícios energéticos, técnicos e vocais do LUME;
- *instrumentos musicais*: uma pesquisa onde o instrumento musical é o mote. Nesse espaço o ator atua com o instrumento musical, que deixa de ser apenas um recurso cênico de sonoplastia e passa a ser uma prótese estranha, adicionada ao corpo do ator causando-lhe desequilíbrio;
- *técnicas circenses*: espaço que aborda perna-de-pau, arame, malabares, monociclo e acrobacias trabalhando diretamente com o risco, ou seja, “ao subir na perna de pau, ou tentar se equilibrar no arame o [ator] tem claramente um limite a ser transposto, ele está exposto ao risco iminente, o aparelho afeta seu equilíbrio, sua respiração” (Dias, 2011, p. 39); e
- *linguagem cênica do clown*: através da construção do *clown* pessoal,¹⁸ busco me desnudar e encontrar minhas nuances e fragilidades. *Bambicão*, nome do meu *clown* pessoal, nasceu na vivência de fevereiro de 2012, no Ponto de Cultura Galpão do Riso em Samambaia, que foi o início dos trabalhos do curso *A arte do palhaço*, ministrado por João Porto Dias.

1.2 O treinamento de ator

Treinamento é conhecimento, conhecimento é poder. Treinamento é o elo com o passado, com outros mundos da realidade, com o futuro (Barba e Savarese, 1995, p. 247).

No treinamento, espera-se do ator um melhor desempenho no trabalho. O treinamento de ator existe para eliminar os vícios do ator e para que ele descubra seu limite, sua energia e

18. “termo utilizado pelo LUME que embasa o estudo dessa técnica a partir da singularidade do indivíduo, pode-se notar que Burnier herdou essa compreensão de Lecoq que utiliza o termo ‘seu próprio *clown*’, o qual Burnier também entrou em contato durante seus estudos na França” (Dias, 2011, p. 14).

inteligência que deve ter diante de uma situação de representação. Dessa forma o ator consegue ter um melhor aproveitamento em seu trabalho.

O treinamento cotidiano do ator no PEAC/NUTRA seguia os ensinamentos e princípios do LUME. Logo quando chegávamos ao treinamento nos era apresentado algumas regras importantes para iniciar o trabalho e participar do projeto. Essas regras são de extrema importância, pois protegem o trabalho pessoal de cada ator e nos educa no ofício da atuação.

No treinamento de ator, partindo do modelo do LUME, as relações dentro da sala de trabalho são *extracotidianas*. Ferracini explica que "o ator do LUME busca, como já dito, uma técnica e uma manipulação de sua energia que seja *extracotidiana*. Assim, a relação entre os atores, em sala de trabalho, não pode ser ditada por regras cotidianas. Isso seria em si, uma contradição" (Ferracini, 2003, p. 134).

Essa relação contribui para um desnudar-se do ator, onde ele pode sentir-se a vontade a desafiar-se em uma zona de desconforto. Esse *extracotidiano* é construído a partir de algumas "regras" de comportamento e postura interna. Nesse treinamento de ator as regras são:

- o silêncio – a partir do momento em que se entra na sala a comunicação verbal é cessada, para se alcançar uma comunicação diferente. "deve-se buscar, sempre que possível, uma comunicação não verbal, mas sensorial e energética, proporcionada pelo próprio trabalho que esta sendo executado no momento" (Ferracini, 2003, p. 135);
- o atraso – existe uma tolerância de alguns minutos para que o ator chegue fora do horário, depois disso ele não entra. Isso é feito para que nada corte o trabalho já começado pelos outros atores. Essa regra "suscita a disciplina do ator em relação aos companheiros e ao próprio ambiente de trabalho" (Ferracini, 2003, p. 135);
- a falta – essa regra não está colocada pelo LUME, mas no NUTRA trabalhamos com ela. Não podemos faltar ao trabalho. Percebo nessa regra, assim como na regra anterior, o trabalho com a disciplina e responsabilidade do ator e a busca de conscientizar ele do seu ofício; e
- a proibição de comentar sobre o trabalho dos companheiros com outros atores e principalmente com terceiros. Tal regra dá ao ator segurança de que ali ele pode explorar-se, perder-se e encontrar-se sem medo da exposição. "O espaço, dessa forma, passa a ser privado e íntimo, mesmo se o treinamento é realizado em equipe" (Ferracini, 2003, p. 135).

Com essas regras é possível alcançar uma disponibilidade e respeito ao trabalho.

Ferracini ainda completa:

O espaço de trabalho passa a ser um local de entrega total do ator. Nele não se come, não se fuma e não deve ser usado para reuniões ou festas. Ele deve ser respeitado como a testemunha, sempre silenciosa, de um desnudamento dos atores, geralmente difícil e doloroso (Ferracini, 2003, p. 136).

“O treinamento [então] é um processo de autodefinição, de autodisciplina que se manifesta através de reações físicas” (Barba, 1991, p. 59). O que conta não é o exercício em si, o que conta é a motivação com que se faz o exercício, é a vontade que se tem de superar um exercício e passar para outro, é a felicidade que se tem em alcançar um objetivo corporal. Isso é o que determina a quantidade de energia com que se faz o exercício sem se sentir exausto.

O exercício é como o percurso de uma competição de esqui, pelo qual o ator faz passar a sua atividade física, disciplinando-a (Barba, 1991, p. 53).

Um exercício como dito anteriormente é escolhido, é aprendido, e é repetido até que tenha seus objetivos muito precisos na mente e no corpo do ator. Barba dá o exemplo de ajoelhar sem as mãos, à medida que o ator vai descendo ele deve ter maior controle de seu peso para não cair com o joelho no chão; esse controle deve ser encontrado como um contra-impulso que equivalha a seu peso e assim ele possa descer equilibrado e suave.

O significado de um exercício reside, finalmente, em: 1. começar com uma ação precisa, que projeta todas as energias para uma determinada direção; 2. dar um contra-impulso, uma outra descarga de energia no meio do processo, que produz um desvio de direção e uma mudança dinâmica; e 3. manobrar para concluir numa posição precisa que contém o impulso da próxima ação (Barba e Savarese, 1995, p. 245).

Assim, Barba coloca que a cada exercício aprendido, constrói uma série que pode ser repetida assim como se repetem as palavras de uma língua. Acaba que, no treinamento, essa série pode ser usada para várias lógicas.

Com essa sequência de exercícios o ator consegue uma habilidade de presença total em que cada gesto, cada milímetro de movimento vai afetar o público de alguma maneira; mas que para a improvisação e representação terá que encontrar novamente em outra série de exercícios.

No NUTRA, seguíamos uma sequência de exercícios propostos pelo LUME e

repetíamos esse cotidiano em todos os treinamentos, buscando alcançar importantes princípios para a atuação e trabalhando a autonomia. Mesmo treinando em grupo, o exercício só acontecia para mim se eu, individualmente, o fizesse “aqui e agora”.¹⁹

19. Hic et Nunc. É um termo utilizado ao falar de presença cênica.

2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Outra teoria que tem colaborado na minha formação tem sido essa desenvolvida por Tardiff. Conheci no primeiro semestre de 2013, quando fiz a disciplina de Didática Fundamental ministrada pela professora Dra. Solange de Oliveira. Nessa disciplina vimos uma série de textos e teorias que falava sobre a profissão do professor, a organização da escola, o papel do professor, métodos de avaliação, planejamentos de aula etc. Ou seja, o que constituía a vida profissional do professor.

Um texto que particularmente me chamou atenção na disciplina foi *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. É um capítulo do livro *Saberes docentes e formação profissional* de Tardiff. Nesse capítulo ele fala sobre a formação dos saberes docentes ou sobre o aprendizado do trabalho pela experiência da profissão.

Segundo Tardiff, a formação universitária que o futuro professor recebe não é suficiente para encarar os desafios que ele vai encontrar em sua vida profissional.

“os saberes que servem de base para o ensino (...) não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (Tardiff, 2002, p. 61).

Desse ponto, muitos questionamentos que tinha em mente começavam a se responder e outros questionamentos surgiam. Como um recém-formado em Bacharelado em Interpretação Teatral pode dar aulas? O que faz de mim um professor? Quais são os materiais que posso utilizar em sala de aula? Do que devo falar? O que devo ensinar?

Tardiff dialoga com diversos filósofos e sociólogos que discutem sobre o trabalho. Karl Marx²⁰ diz que “toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhado” (2002, p. 56). Tardiff defende que a profissão docente é construída não somente na universidade ou cursos de especialização, mas que a profissão também é construída no tempo de carreira.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (Tardiff, 2002, p. 69).

20. Intelectual e revolucionário alemão. Fundador da doutrina comunista moderna.

Quando entrei em sala de aula a primeira vez, tive a certeza absoluta que não sabia o que estava fazendo. Essa sensação me deu muita insegurança, mas encarei, pois tudo tem uma primeira vez.

Nesse capítulo, Tardiff reflete sobre a formação do professor. Ele apresenta a origem dos conceitos e formações do trabalho e do trabalhador: “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (Tardiff, 2002, p. 56). Assim é possível perceber que a intenção de Tardiff não é dar uma receita como muitos procuram (ou como eu sempre procurei). Ele irá refletir sobre o trabalho do docente em sua formação.

O trabalho é aprendido através da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do *lebenwelt* do labor (Jorion e Delbos *apud* Tardiff, 2002, p. 57).

Desde pequeno observei o trabalho da minha mãe, que é professora de matemática do ensino fundamental na rede pública da minha cidade natal, Patos de Minas, em Minas Gerais. Observava-a em suas atividades laborais cotidianas como planejar aula, elaborar provas, corrigir provas, preencher diários etc.

Nunca havia pensado, e nem ela mesma, que um dia eu seria professor. Quando contei a ela sobre a aprovação na entrevista e contratação que recebi para trabalhar no Colégio Ideal, ela externalizou que “nunca quis isso pra você”, como se fosse algo ruim. Entendo-a de certa forma, pois ela tinha a natural preocupação de mãe-professora que sabia os desafios que eu enfrentaria. Mas a profissão não é só desafio.

Continuando com minha “árvore genealógica da educação” na minha família, além da minha mãe, tenho uma tia/madrinha e prima que também são professoras e minha irmã que trabalha na parte administrativa da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais. Então, no meu cotidiano, desde pequeno, observava e já construía, mesmo que inconscientemente, o meu ser profissional, o meu eu-professor através do olhar que tinha para o trabalho de alguns membros da minha família.

Exemplo disso é que, logo no início do meu trabalho no Colégio Ideal, encontrei um desafio: elaborar provas. Até aquele momento, nunca havia feito isso e nem cursado disciplinas que discutissem tal temática. Lembrei-me então que minha mãe elaborava suas

provas através de exercícios que tinha nos livros didáticos. Assim, usei também desse princípio, usei os livros didáticos como referência para elaborar provas.

Eis outro desafio: a escassez e até ausência de livros didáticos de Artes Cênicas. A fonte que busquei foi a internet, na qual encontrei algumas questões que adaptei para o público o qual estava atendendo. Sem aprofundar demais essa discussão, quero dividir o convite que recebi da escola para, junto com os professores da cadeira de artes, escrever um livro didático de artes e publicá-lo. Parece ser uma boa ideia, né?

Mas, continuando a discussão sobre o capítulo do livro e utilizando a minha experiência como base, concordo com Tardiff. A minha formação como professor já começou na infância, observando a minha família, principalmente a figura da minha mãe.

Segundo Tardiff, “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho” (2002, p. 57). Considerando que desde a infância estou em formação e essa vai até hoje, o aprendizado do trabalho não significa, somente, a formação superior, mas também a experiência na carreira. “Os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira de ensino” (Tardiff, 2002, p. 82).

Mas o que aprendi até agora, em minha carreira com o ensino? Algumas dessas questões tentarei responder na próxima seção. Continuando a falar sobre a teoria que Tardiff nos apresenta, ele tratará, em seguida, de refletir sobre a influência e aprendizado através da formação pré-profissional e na carreira, as quais ele considera como as duas vias de formação do professor.

A história pessoal e social do professor vai estar diretamente ligada a esses aprendizados. Para Tardiff, é essa relação e socialização que vai produzir os “saberes” importantes para o docente: “através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.) nos quais eles, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (2002, p. 71).

Quantas histórias que são divididas no ambiente da sala dos professores que me fazem refletir sobre minhas práticas em sala de aula? Várias. Isso me mostra que ainda estou em formação e que os diversos grupos, concordando com Tardiff, de que faço parte me ensinam a ser professor.

No ambiente do colégio, posso citar o exemplo de uma situação de uma aluna que me questionava em sala de aula se eu a amava. A aluna integra uma turma a qual tenho muita dificuldade, principalmente em relação ao comportamento. Individualmente essa aluna é muito participativa e presente nas aulas, extrapolando às vezes. No momento do questionamento respondi a ela que dava trabalho tê-la como aluna, mas que gostava da presença dela em sala.

Dividi essa experiência na sala dos professores e uma colega de trabalho, que conhecia a aluna a mais tempo que eu, contou-me que ela sofria de falta de afetividade na família e por isso tinha esse comportamento. A aluna, hoje, não se expressa em sala de aula e parece muitas vezes desmotivada a aprender. Aprendi, a partir dessa experiência, o cuidado necessário com os alunos. Por não saber da história, preciso ter o discernimento de saber o que falar e fazer, sem prejudicar o desenvolvimento do aluno. “Com o passar do tempo, os professores aprendem e compreendem melhor os alunos, suas necessidades, suas carências etc.” (Tardiff, 2002, p. 87).

Tardiff fala, também, das influências que o professor teve nos seus treze anos de formação básica. Ele diz que “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (2002, p. 72).

Nas discussões das aulas de Didática Fundamental, a professora Doutora Solange de Oliveira me provocou a contar uma situação que lembrasse a minha educação básica. Conteí quando entendi a relação da rainha e dos parlamentares no sistema parlamentarista. Foi no terceiro ano do ensino médio com o professor de história, Iasbeck. Ele utilizou de uma metodologia lúdica onde se fez de rainha da Inglaterra, sem nenhum adereço ou encenação, e nos fez (a turma) de parlamentares. Saiu da sala, bateu forte na porta e pediu permissão para entrar, somente com nossa autorização ele poderia. Fez isso umas três vezes e continuou a desenvolver a explicação da matéria.

A professora Solange, sabendo que era aluno de Artes Cênicas, disse que aquela pode ter sido uma influência da minha escolha de curso superior. Refleti que poderia mesmo, pois o que ele havia feito fora encenar, com a participação da plateia (os alunos), o que significava o parlamentarismo. E, além disso, observando-me ao dar as minhas aulas, percebo que em alguns momentos também enceno situações e exemplifico com cenas para meus alunos. Ou seja, adquiri daquele professor uma metodologia de ensino. Assim, concordo com Tardiff em

sua citação que diz que herdo aprendizagens da história escolar.

Mais uma vez, afirmo junto a Tardiff, que a formação do professor não se limita ao ensino superior e a carreira “mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (2002, p. 79).

Continuando o seu discurso, Tardiff desenvolve um trabalho sobre o tempo de formação na carreira. Segundo ele, “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (2002, p. 82).

É esse momento que estou experienciando. Nele descubro que diversas teorias que aprendi no ensino superior são difíceis de colocar em prática, algumas chegam a parecer utopias.²¹ Não estou desvalorizando o meu aprendizado no ensino superior, mas na realidade a qual estou inserido, que é muito diferente das teorias, é preciso me adaptar e buscar aos poucos colocar e criar minha identidade profissional. É o momento de “transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (Tardiff, 2002, p. 82).

Na sala de professores pude também, junto com os meus colegas de trabalho, refletir sobre esse sistema ao qual estamos inseridos. Discutimos sobre essa forma de educação, que não educa, mas ensina. Sobre o papel dos pais e o papel do professor, quais são seus limites e suas obrigações. E eu pude dividir um recente pensamento sobre o acesso ao ensino superior, o vestibular, se não é ele o causador da transformação da educação, já que no nosso caso, o aluno quer a aprovação.

Não quero me focar nessa discussão, mas gostaria de dividir esse pensamento que foi colocado entre colegas de trabalho de diferentes áreas de formação, mas todos inseridos no sistema mesmo de ensino.

Sobre o que tenho experienciado na carreira, muita coisa que aplico e faço nesse cotidiano aprendi na prática. Planejar aulas, elaborar provas, preencher diários, escolher temas para discussão, entre outros, são exemplos de práticas que são presentes no cotidiano do professor e são pouco ou não são falados durante o curso superior. “Muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (Tardiff, 2002, p. 86). Assim, a maior escola profissional para mim é a

21. Quando entrei no exercício da profissão tive a percepção de que tudo que tinha estudado não passava de coisas impossíveis. Por isso, por um momento, olhei para meus estudos como utopias, coisas que seriam difíceis e até impossíveis de acontecerem colocadas em prática.

prática da profissão.

Em suma, constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão” (Tardiff, 2002, p. 89).

Os saberes do professor são formados através do tempo, seja ele do passado, presente e até do futuro. Obviamente, isso dá uma particularidade a cada profissional para dizer se está formado ou não como um professor.

Antes de encerrar esta seção e dar continuidade a minha monografia, quero dividir mais uma reflexão. Começo a pensar que, talvez, esteja reclamando um pouco mais de técnica (ou prática) dentro do ensino superior. A academia não forma somente pensadores do trabalho, forma também “fazedores”. Será que a preparação do professor seria um conjunto das duas realidades? Um curso técnico e acadêmico? Como formar um professor?

3. O NUTRA: FORMAÇÃO DO EU-PROFESSOR

Buscando organizar e mostrar como realizar essa investigação da formação do professor através da trajetória pessoal, Tardiff criou uma tabela que mostra a vida e suas influências que podem ou não ter ocorrido. Essa tabela “prõpoe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores” (Tardiff, 2002, p. 62).

TABELA 1

Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardiff (2002).

Na tabela, Tardiff leva em consideração tudo que já vimos na seção anterior. As teorias da educação apreendidas na faculdade, o que vejo que poderia dar certo, o que coloquei em prática e o que criei empatia e também a minha própria experiência enquanto professor, o que tenho feito, o que tem funcionado e como tenho transformado, ou seja, “o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (Tardiff e Lessard *apud* Tardiff, 2002, p. 60).

Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimentos da matéria; saberes teóricos e procedimentais, etc.), ele [o quadro] tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente (Tardiff, 2002, p. 62-63).

Nos saberes pessoais Tardiff trabalha com a família e os primeiros contatos sociais que temos. Segundo ele é possível a formação profissional começar por aí. No meu caso, como vimos no capítulo anterior, isso é concreto com a observação da minha família.

Nos saberes da formação escolar, ele coloca o momento em que estamos no papel de alunos, quando estamos no outro lado da relação. Também no capítulo anterior coloquei uma experiência de como encontro tais influências em minha prática profissional, e não é a única.

Nos saberes de programas e livros didáticos, Tardiff coloca as ferramentas que teremos a nosso favor na carreira docente. E isso foi uma ferramenta muito importante quando estava somente na cadeira de Artes Visuais, pois me guiou bastante no que precisava trabalhar com os alunos. Mas ainda, como relatei, é um desafio que os professores de Artes Cênicas enfrentam.

E, por fim, o que me levou a fazer essa monografia foram os saberes provenientes da formação junto aos saberes da experiência na profissão. Nos saberes da própria experiência na profissão é onde ele reflete sobre o aprendizado na carreira, a construção do saber ser um professor sendo um professor. Na minha trajetória, acredito que foi o que mais me deu material para trabalhar, questionar, fazer, refazer e buscar melhorar minhas aulas e meu trabalho na escola. Para Tardiff, “os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar” (2002, p. 61).

Nos saberes da formação, pude perceber que, direta ou indiretamente, o que realizei na universidade me formou em quem sou e formou o profissional que sou e serei. Enxerguei, nesse momento, um espaço onde pude pensar aquilo que guiou o meu curso e o que contribuiu na minha formação de professor. O PEAC/NUTRA foi um forte e importante momento do meu curso, nele fui ampliando meu conhecimento e abrindo os olhos para o ofício, seja ele do ator ou professor.

Este quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional (Tardiff, 2002, p. 64).

3.1 Consolidação profissional

Entrei na Universidade de Brasília para o Bacharelado em Interpretação Teatral, pois a carreira que queria seguir, em primeiro plano, era a de ator. Mas desde o primeiro semestre tive encontros com a docência. Começou com o PEAC Laboratório de Formas Animadas – LATA, onde ingressei no Projeto Animadores, Técnicos e Produtores Culturais realizado nas regiões administrativas do Distrito Federal e entorno (Brazlândia, Águas Lindas e São Sebastião), com a coordenação da professora Doutora Izabela Brochado.²² Nesse projeto ministrei, junto com Cleide Mendes²³ e Leila Rabelo²⁴, oficinas de teatro de bonecos a um grupo de pessoas da cidade de São Sebastião, região administrativa do Distrito Federal.

No projeto NUTRA também tive um encontro com a docência através da função do guia. Nessa função, desenvolvia uma espécie de olhar sensível para o treinamento, no qual era responsável por controlar o tempo, trocar os exercícios e dar alguns direcionamentos individuais que ajudassem no desenvolvimento pessoal de cada um. Além dessa função, também exerci, em parceria com o Ponto de Cultura Galpão do Riso, a ocupação de instrutor de oficinas de Técnicas Circenses para o público de Samambaia, onde era a sede do Ponto de Cultura.

Desde agosto de 2013, trabalho no ensino fundamental do Colégio Ideal, em Taguatinga, onde ocupo a cadeira de professor de Artes, ministrando aulas de Artes Cênicas e Artes Visuais para o 7º, 8º e 9º anos (antigas 6ª, 7ª e 8ª séries).

O Colégio Ideal é uma escola que começou oferecendo ensino médio e cursinho voltados para aprovação nos vestibulares (vestibular tradicional, PAS e, recentemente, o ENEM) da Universidade de Brasília. O objetivo da escola, desde o início, é alcançar esses resultados. Dessa forma, para preparar melhor os alunos, o colégio abriu o ensino

22. Doutora e Professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

23. Formada em Artes Cênicas (Licenciatura) pela Universidade de Brasília em 2010.

24. Formada em Artes Cênicas (Licenciatura) pela Universidade de Brasília em 2010.

fundamental espelhado no ensino médio.²⁵

Comecei no colégio dando aulas de Artes Visuais do 7º ao 9º ano. Desde então já tive dificuldades por não dominar ou não ser formado na área que ministrava as aulas. Ao final do ano, pedi à escola que gostaria de ministrar aulas de Artes Cênicas, pois é minha formação. Esse ano, ministrei aulas de Artes Cênicas para o 7º e 8º anos e Artes Visuais para o 9º ano.

Para Tardiff, o professor também se forma no tempo de execução da carreira. Segundo ele, “muita coisa da profissão se aprende na prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (2002, p. 86). Comigo não foi diferente, muitas coisas que sabia que existiam só aprendi a fazer na prática e a experiência de treinamento de ator me ajudou na execução do meu trabalho.

Quando integrava o PEAC/NUTRA, percebia que em mim surgia uma organização e respeito ao trabalho. Digo isso pois diversas pessoas, na minha percepção, não conseguem encarar ou não fazem da profissão um ofício em si. Ou seja, não se preparam ou planejam para atuar em tal profissão. O NUTRA, indiretamente, me preparou para saber me organizar e preparar para o ofício, seja ele qual for. Dessa forma, por minha vivência, afirmo que o treinamento cotidiano do ator amadurece o ser, não só para a atuação.

Assim, comecei a observar e lembrar algumas práticas que havia realizado em sala de aula, inconscientemente ou conscientemente, que eram semelhantes a práticas que realizava no treinamento. Quero esclarecer que com isso não estou buscando formar atores no ensino formal, mas que fui indiretamente educado a ser professor também no treinamento.

Então, descreverei dois momentos que considero que utilizei algumas temáticas desenvolvidas no treinamento de ator em sala de aula. Lembrando que, por se tratar de um ambiente educacional e não termos o objetivo de formar atores, adaptei essas práticas para essa atmosfera.

3.1.1 Questões éticas

Como vimos, as questões éticas são regras aplicadas ao treinamento. Elas educam os atores nesse espaço de trabalho que vão começar e colabora com a organização do mesmo. Buscando essa educação e organização do meu espaço de trabalho, propus logo no primeiro dia de aula algumas regras.

25. Essa informação coletei através de diálogos informais com funcionários e professores do colégio.

Conversando com uma colega de trabalho no espaço da sala de professores, ela me relatou uma prática didática semelhante a essa, isso me deu segurança para aplicar essa prática em sala de aula. As regras que proponho a meus alunos são:

- a conversa é permitida em sala de aula se for a intensidade fraca (por terem aulas de música, o alunos me exigiam a utilização correta dos termos dos parâmetros do som) e durante o momento que o professor estiver copiando no quadro;
- nesse momento de cópia de matéria no quadro, também é permitido se ausentar da sala de aula para ir ao banheiro e beber água, com o devido consentimento do professor e um de cada vez;
- durante a explicação da matéria não é permitido conversar, ir ao banheiro e beber água, salvo exceções previamente avisadas ao professor (problemas de saúde e a pedido dos pais); e
- conversas sobre a matéria durante a explicação devem envolver o professor e os colegas. Sua dúvida pode ser também a dúvida de algum colega e assim podemos criar uma discussão sobre o conteúdo.

Além de educar e organizar minhas aulas, cheguei a essas regras pela experiência de perceber o que não colabora com o seguimento da aula e acaba por contribuir negativamente com o aprendizado dos alunos. Com essas regras, também consegui alcançar o objetivo de ter uma boa relação e convivência com os alunos. Por isso, em seguida a apresentação das minhas regras, abro para que eles proponham algumas regras. Na maioria das vezes, eles sempre propõem que tenha aulas práticas. Acho positivo, pois percebo uma melhor assimilação dos conhecimentos a partir da prática. Mas esse é outro assunto o qual não vou debruçar nessa monografia.

Ao propor essas questões éticas em sala de aula, me lembro do que a professora Doutora Nítza Tenenblat²⁶ disse sobre isso em minha banca de defesa de monografia do bacharelado em interpretação teatral. Ela dizia que a ética é construída por um grupo e todos concordam com as regras. Ali eu criticava negativamente a falta de construção de regras ou a

26. Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

construção banalizada na turma de Diplomação a qual fazia parte.

Digo que na Diplomação banalizamos as questões éticas pois ligamos elas ao dinheiro, ou seja, demos um valor cotidiano. Atrasos e faltas eram penalizados com uma multa. Ao final do processo percebi que algumas pessoas preferiam pagar a multa a chegar na hora do ensaio e isso acabou anulando qualquer intenção de organização e respeito ao espaço e momento de trabalho.

Assim, proponho essas questões para meus alunos e abro para que eles proponham. Construimos algo juntos, que concordamos e cumprimos. Toda vez que um de nós descumpra as regras, é chamada a atenção para as questões éticas.

Ainda em tempo, quero relatar que recentemente, vivi no trabalho uma situação ligada a essas questões éticas e que percebi ser positivo. Tendo a sensibilidade de que o tempo seco modificava o desenvolvimento da turma, propus uma reforma nas regras:

- ir ao banheiro e beber água serão permitidos a qualquer momento durante a aula, com a ciência do professor. Reforçando a importância da presença no momento da explicação para o entendimento da matéria; e
- os ventiladores (que fazem muito barulho) poderiam ficar ligados para que o ar circulasse.

Percebi que isso foi importante para que os alunos percebessem a minha preocupação com o bem estar deles durante a aula. Foi uma forma de garantir educação, autonomia e organização que as questões éticas dão.

Todo esse meu envolvimento com essas questões só aparece devido à experiência no PEAC/NUTRA. Percebendo a importância de tais regras no espaço do projeto, tentei trazer para a sala de aula, adaptando à realidade da escola, à dos alunos e à minha de professor.

3.1.2 Troca

No treinamento de ator existem alguns comandos que são dirigidos pelo guia. Esses comandos servem para ajudar os atores em treinamento e dar dinâmica ao trabalho cotidiano do ator.

Um desses comandos é conhecido como troca. No momento em que é dado o comando, os atores que estão treinando ficam em duplas ou trios e trocam seus movimentos, energias e seu trabalho. Esse comando é dado no treinamento energético onde, por muitas vezes, já me

encontrava exausto. Quando escutava o comando, o sofrimento aparecia, pois teria que trocar algo que no meu cansaço já não existia. Mas ao realizar o comando, parece que toda energia era resgatada e eu conseguia trocar. Era como se a presença do outro acendesse a “chama” dentro de mim e me ajudasse a continuar o treinamento.

Ferracini diz que esse momento “busca uma relação essencial com o parceiro e o espaço” (2010, p. 141) e ainda descreve uma experiência que teve com a atriz do LUME Raquel Scotti que mostra uma contribuição dessa prática no treinamento.

A relação pareceu transcender a ideia comum de relação, pois nossa comunicação não era verbal e nem corporal, sequer nos tocamos, e os olhos muito pouco se cruzaram. (...) Parecia que estávamos interligados por uma espécie de linha invisível que nos conduzia. (...) Isso durou muito tempo e o cansaço simplesmente desapareceu. (...) De repente, tudo acabou, o fio, não saberia explicar por que, rompeu-se. (...) Mas alguma coisa havia mudado... (Ferracini, 2010, p. 141-142).

Na escola, durante uma aula que ministrava a manipulação de bonecos com alunos do sétimo ano, dei-lhes o seguinte exercício: fazer uma carinha no dedo indicador, representando a cabeça do boneco; e o dedo médio e o polegar seriam os braços. Essa posição é a forma de manipulação dos bonecos de luva que trabalharia com eles mais a frente do ano.

Em uma das turmas existe um aluno que não mostra muito interesse nas aulas de artes cênicas. Esse aluno já é repetente e tem certa resistência ao estudo. Afirmo isso como minha percepção e não como algo confirmado pelo aluno ou orientação da escola.

No momento em que dirigi o exercício, dividi a turma em duplas para que construíssem uma pequena cena com os bonecos de dedos. Tentando ajudar esse aluno, o coloquei em dupla com uma aluna que se desenvolvia bem nas aulas de artes cênicas.

Enxerguei nesse momento uma referência do treinamento. Mesmo que inconsciente, realizava com os meus alunos o troca, pois assim como no treinamento, aquele ator que demonstrava estar cansado e não desenvolvia nada, o colocava com o outro para que juntos buscassem acordar e desenvolver o trabalho. Com esse aluno aconteceu o mesmo, quando ele começou a trabalhar com a colega começou a desenvolver o exercício, *a priori*, muito tímido e depois conseguindo apresentar a cena.

Na cena que eles apresentaram o personagem dele era mudo e namorava a personagem da sua colega que era estressada. Nessa relação, eles construíram uma cena em que ela falava muito e ele no final não entendia nada.

Acredito que essa dinâmica do troca ajudou de alguma forma esse aluno a desenvolver o exercício. De certa forma, vi nele certa animação pois é o típico aluno que passa despercebido e é ignorado pelos professores. “Mas alguma coisa havia mudado...” (Ferracini, 2010, p. 142).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei a pensar neste trabalho de conclusão de curso, eu sabia que queria responder alguns questionamentos vividos na vida profissional, e que levaria comigo o aprendizado da disciplina de Didática Fundamental. Ela colaborou com a abertura dos meus horizontes para a experiência vivida como minha formação.

Assim, a primeira ideia era mapear os elementos de construção do meu eu-professor na minha trajetória pessoal inteira. Isso daria uma pesquisa de 24 anos de minha vida para uma monografia. Pensei que seria demais e não teria o tempo hábil necessário para realizar tal investigação.

Buscando verticalizar, pensei no meu cotidiano profissional e tentei encontrar aquilo que estava mais forte da minha trajetória e que havia incutido na minha prática docente. Então percebi a presença da prática de treinamento e resolvi levantar quais seriam essas práticas.

As temáticas desenvolvidas, questões éticas e o troca foram instrumentos utilizados por mim em sala de aula. Percebo que a utilização de tais práticas colaborou para uma organização e aprendizado em sala de aula. Antes de colocá-los em prática percebia que às vezes não aprofundava o conhecimento com os alunos por não conseguir deles um entendimento da importância do estudo das artes cênicas. Hoje, acredito que tenha conseguido alcançar isso, pelo menos em parte.

Obviamente, as práticas realizadas não são a solução de todas as problemáticas acontecidas em sala de aula. Foram simples tentativas que realizei, buscando encontrar a minha identidade docente.

Segundo Tardiff, eu me encontro na fase de exploração, que consiste nos três primeiros anos de carreira. Nessa fase, estou exposto a uma realidade diferente da que estudei na universidade. E mesmo com a experiência assistida que tive com a minha mãe, ainda assim se torna uma realidade muito diferente. Então, nessa fase

o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito pro seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição (Tardiff, 2002, p. 84).

Assim, eu vou buscando formar e criar o meu eu-professor. Tenho a consciência de que essa formação pode ser temporal, pois estou sempre em transformação. Enfrento muitos desafios, tento resolvê-los (como quando coloquei as questões éticas e o troca), muitas vezes desânimo, mas sempre olho para minha trajetória e tenho a certeza de que um dia conseguirei uma estabilidade e um amadurecimento da minha prática profissional.

Tardiff ainda fala de uma segunda fase desse primeiro momento da carreira do professor. Essa fase fala exatamente desse amadurecimento: a fase de estabilização e de consolidação, na qual, após os três anos, começarei a desenvolver essa minha identidade profissional, isso por mais dois anos.

essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes do professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão de classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheer (1992), de um interesse maior pelos problemas dos alunos, ou seja, o professor está manso centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos (Tardiff, 2002, p. 85).

Apesar de não me encontrar nessa fase, já percebo em mim algumas características dela. Com por exemplo, já me sinto um pouco mais seguro e confiante em mim mesmo ao entrar em sala de aula e, como ocorreu no final do ano passado e irá ocorrer ainda esse ano, apropriei-me dos programas de conteúdos da cadeira de artes da escola. No ano passado, solicitei a troca do livro didático buscando um que abrangesse melhor a prática artística e esse ano a cadeira decidiu não usá-lo mais, ou seja, todo o programa havia sido modificado em prol do material didático e agora terá que ser modificado novamente em prol da produção do próprio material (que poderá virar um livro didático, como já havia comentado no corpo da monografia).

Portanto, a minha trajetória no PEAC/NUTRA se tornou um saber importante na minha formação e me deu práticas que me ajudam na organização e apropriação dos meus saberes docentes. Isso dialoga diretamente com a teoria proposta por Tardiff, na qual sei que a profissão docente “é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos” (2002, p. 111).

REFERÊNCIAS

BARBA, Eugênio. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: HUCITEC, 1995.

DIAS, João Paulo Porto. **(Re)flexões corpóreas**: a experiência e o laboratório no processo de ensino-aprendizagem do ofício de ator. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** Disponível em: <http://www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc>. Último acesso em: 6 nov. 2014.

PAULA, Nitiel Fernandes Rosa de. **Um caminho para atuação**: reflexões sobre o ofício de ator. 2013. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SALLAS, Paula Renata da Rocha e. **Nutrir e tecer sensibilidades**: a autonomia como um caminho para o ofício do ator. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.