



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

Marcela Mayara Magalhães Brito

**Trama Poética em Pedagogia do teatro: De confronto à teia de Procusto em Escolas
Públicas do Distrito Federal**

Brasília

2021

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

Marcela Mayara Magalhães Brito

**Trama Poética em Pedagogia do teatro: De confronto à teia de Procusto em Escolas
Públicas do Distrito Federal**

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

Orientadora: Profa. Dra. Martha Lemos De Moraes

Brasília

2021

Marcela Mayara Magalhães Brito

**Trama Poética em Pedagogia do teatro: De confronto à teia de Procusto em Escolas
Públicas do Distrito Federal**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à Universidade de Brasília – UnB, no Instituto de Artes /CEN como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas, com nota final igual a SS sob orientação da Profa. Dra. Martha Lemos de Moraes

Trabalho submetido à banca examinadora

em 22 de Maio de 2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Martha Lemos De Moraes

Profa. Dra. Ângela Barcellos Café

Profa. Dra. Soraia Maria Silva

AGRADECIMENTOS

Ao tempo.

A Martha Lemos, por ter me acolhido, me orientado com toda essa bagunça que há em mim e pela sua generosidade de ser.

A Ângela Barcellos Café, pelas trocas, pelos ensinamentos mais preciosos e significativos.

Aos meus pais, por me oportunizar chegar até aqui.

Aos amigos e colegas mais queridos, pelas trocas afetivas, pelas dores compartilhadas e por essa força construída por nós para continuar verticalizando nossas caminhadas.

Lhes-amo-lhes.

Ao Gabriel Carvalho, por se fazer presente e compartilhar da sua existência, generosidade latente e amor comigo.

Lhe-amo-lhe.

A quem está prestes a mergulhar ou não nessa viagem 'Procustica'.

E por fim, ao inesperado.

RESUMO

O presente trabalho busca analisar e discutir sobre uma analogia entre o Mito de Procusto (NATEL, 2016) e o contexto de ensino de teatro nas escolas CEAN- Centro de Ensino Médio da Asa Norte e Escola Parque 210/211 Norte. Questiona e reflete acerca do embrutecimento (RANCIÈRE, 2017) e da experiência (LARROSA, 2015) na escola, apresentando relatos e idéias a respeito de caminhos educacionais que se configuram ou não de maneira efetiva para o aprendizado desses alunos. Foi realizado um projeto com os alunos da Escola Parque intitulado *Pequenos Curtas*, que se fez presente num trabalho audiovisual em conversa com a linguagem teatral e elementos do cinema com a proposição de trazer à tona vivências artísticas que misturam o brincar com o aprender. A pesquisa foi desenvolvida a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1 e 2, no período de Agosto de 2017 a Junho de 2018 e fundamentada de acordo com autoras e autores como BARBOSA (2003), PUPO (2015), BAITELLO (2012), entre outros.

Palavras-chave: Experiência; Arte-Educação; Pedagogia do Teatro.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze and discuss an analogy between the Procrustean Myth (NATEL, 2016) and the context of theater teaching at CEAN- Centro de Ensino Médio da Asa Norte and Escola Parque 210/211 Norte. It questions and reflects on the brutishness (RANCIÈRE, 2017) and the experience (LARROSA, 2015) at school, presenting reports and ideas about educational paths that are configured or not effectively for the learning of those students. A project was carried out with the students of Escola Parque entitled “Pequenos Curtas” which was present in an audiovisual work in conversation with theatrical language and elements of cinema with the proposition of bringing to light artistic experiences that mix playing with learning. The research was developed from the disciplines of Supervised Internship in Performing Arts 1 and 2, from August 2017 to June 2018 and based on authors such as BARBOSA (2003), PUPO (2015), BAITELLO (2012), between others.

Keywords: Experience; Art Education; Theater Pedagogy.

SUMÁRIO

Teia de Procusto	7
1. Trajetória e desdobramentos da teia: tecendo e ‘destecendo’	10
2. Escola Parque, escolha o parque	12
2. 1. Escola Parque, ‘lá e de volta outra vez’	16
3. Em confronto com Procusto	27
‘Procrustinação’	32
Referências Bibliográficas	35

Teia de Procusto

Neste estudo busco discutir sobre minhas reverberações a partir de uma analogia entre a lenda de Procusto e a minha trajetória pedagógica teatral em Escolas Públicas de Brasília, em especial a Escola Parque 210/211 Norte, durante o período de 1º/2018.

Procusto um bandido gigante que armava uma arapuca para seus “visitantes”, em sua casa tinha uma cama feita de ferro, que tinha exatamente a sua medida. Os viajantes que passavam pela serra de Elêusis eram “convidados” a se deitarem na cama de Procusto. O bandido, então, amarrava a sua vítima naquela cama. Se a pessoa fosse maior do que a cama, ele simplesmente cortava fora o que sobrava. Se fosse menor, ele a espichava e esticava até caber naquela medida. (NATEL, 2016)

Figura 1 - Procusto



Entendendo 'Procusto' como o que castra, limita, paralisa e engana, reflito, a partir dessa metáfora, sobre os desconfortos que vivenciei em meu trajeto como discente e docente no Teatro. Percebo, *a priori*, Procusto como um inimigo a ser derrotado. Símbolo de meus confrontos diários enquanto educadora, diante de perspectivas limitantes dentro da escola e de mim, o que denominei como **Teia de Procusto**¹ e que se desenrola em diferentes cenários.

Neste sentido, me dispus a falar sobre meu processo de (des)sensibilização enquanto sujeito, Arte-Educadora, Artista Cênica e de como procrastinei até chegar nesta escrita de

¹ Teia de Procusto é a trama de possibilidades castradoras que podem existir. Tudo quanto é cilada que nós educadores podemos cair. Então é sobre várias ramificações em vários contextos e situações do cotidiano escolar.

monografia. Meu tema, que considero ainda não ter sido imensamente apropriado devido à falta de prontidão na hora de verbalizar, contempla a força de alguma ideia ou pensamento que me impulsiona a refletir sobre a minha desmotivação por essa iniciação à pesquisa. Fato este, que por meio de caminhos e descaminhos inclui a tentativa de entender as fronteiras diluídas entre o ‘eu’ e o ‘eu Arte-Educadora’, pois, como salienta Pupo (2015), me sinto como a instituição escolar:

Diante das intensas expectativas que pairam hoje sobre a atuação da instituição escolar, imersa na extrema complexidade de uma vida social perpassada por mutações incessantes, a escola vem assumindo sua incapacidade de responder, sozinha, aos desafios que a contemporaneidade tem nos lançado em termos de educação. (p.181).

Por outro lado, se é sobre a desmotivação que estou motivada a falar, isso me leva a refletir sobre este paradoxo e a questionar: se trata, de fato, desmotivação? O que provocou a minha procrastinação? A procrastinação me conduziu à desmotivação ou a algum outro lugar? Que lugar seria este?

Procrastinar: Verbo transitivo direto e intransitivo. Transferir para outro dia ou deixar para depois; adiar, delongar, postergar, protrair (Referência:Oxford Languages and Google). Nesse sentido, reflito: se adiamos algo, colocamos outra em seu lugar. Essa outra coisa é feita à serviço de nosso desejo, tendo em vista que é substituída pela obrigação. E o ensino de teatro que quero, está ou deveria estar no campo da obrigação ou do desejo? Maria Lúcia Pupo (2015) salienta em seu livro “Para alimentar o desejo pelo teatro” que:

Nesses casos não estamos diante de intervenções marcadas por caráter propriamente educacional, mas sim de ocasiões formuladas com vistas à intensificação da percepção sensível que pode estar envolvida em um movimento inesperado de interação com o outro. Estamos falando de atos efêmeros nos quais o embrutecimento do cotidiano é repentinamente quebrado pela suspensão do isolamento. Proporcionar o compartilhamento de narrativas, gestos, movimentos, suscitar encontros na perspectiva do adensamento da subjetividade de sujeitos que se sintam mais vivos é o propósito de criadores mobilizados pelo desejo de tocar indivíduos não necessariamente familiarizados com o campo artístico. (PUPO, 2015, p.11)

Falando em procrastinar: peguei-me pensando sobre procrastinação como dilatação de um respiro, uma pausa, um silêncio, e suas relações com a experiência. Para Larrosa Bondía (2014),

...a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz o que somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa.” (p. 48)

O autor exemplifica: “O homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos - divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozos ou prazerosos - sem que nenhum deles tenha se convertido em experiência.” (LARROSA, 2014, p. 53).

Assim, questiono: É possível que esse estado de suspensão provoque uma abertura para a experiência (LARROSA, 2014)? Será que poderia partir dela para refletir sobre as minhas práticas pedagógicas nas escolas e desenvolver essa escrita? É possível transformar a procrastinação em experiência? E mais: a procrastinação poderia ser um caminho pedagógico potente para o ensino de teatro?

Na metáfora de Procusto, o descanso de seus hóspedes era condenável à morte. Analiso que, na atualidade, a procrastinação continua sendo julgada e condenada em nosso imaginário: “Deus ajuda quem cedo madruga” ou a fábula “A formiga e a cigarra” justificam essa reflexão. Sem mais delongas! Eu condeno, tu condenas, ele e ela condenam, nós condenamos e estamos condenados, vós condenais, eles e elas condenam e absolutamente todos somos famigerados pela condenação de sermos quem somos e de assumirmos ou não o que fazemos, ou seja, tenho questionado as escolas, a educação, a pedagogia do teatro e sobretudo, a minha prática docente, a partir de uma ótica da Teia de Procusto a fim de apontar as limitantes dessa prática tão estrutural e geradora de transgressões educacionais.

Enfim, são muitos pensamentos inquietos que me cercam e esse é o início da minha jornada enquanto artista descobridora de mim mesma. Busco encontrar na procrastinação uma alternativa para a minha pedagogia, pois trata-se de uma realidade, algo que acontece, que me toca, e por isso, se torna experiência – por que não? A minha experiência se afirma para além de utopias educacionais. Pois “...a utopia apresenta-se como uma formulação imaginária, como sonho político, como uma fuga da realidade.” (BOCAYUVA et, al, p. 265).

No primeiro capítulo, *Trajectoria e desdobramentos da teia: tecendo e 'destecendo'* falo sobre meu trajeto (desde quando ingressei na universidade até minhas escolhas enquanto possível Arte-Educadora). Começo com 'desdobramentos' de como foi o percurso até decidir por licenciatura (a princípio seria bacharel), e sigo falando um pouco sobre esse caminho e o que me levou a fazer essa escolha; Tecendo e 'destecendo' se desenrola no tecer sob uma perspectiva que me identifiquei, e destecer por se relacionar com um grande processo de construção e desconstrução enquanto quem pensa em Arte-Educação e que se entrelaça com as reverberações do mundo, dos mundo e do meu mundo.

No segundo capítulo, *Escola Parque, escolha o parque*, trago meus relatos e vivências dos estágios 1 (2º/2017) e 2 (1º/2018) e nesse percurso coloco os desafios que a Escola classe (CEAN) e Escola Parque (210/211 Norte) me trouxeram dentro do que diz respeito a existência de cada um desses espaços, e desenvolvo a partir dos meus relatos, minhas impressões e questões sobre cada modelo de escola, sobre a Teia de Procusto de cada uma e o que evoca em mim, na minha prática e nesta escrita, além de trazer à tona meus desafios diários em sala de aula pensando nas armadilhas da Teia e nas perspectivas da mesma.

No terceiro capítulo, *Em confronto com Procusto*, esse sujeito, seria representado pelo agente castrador, já a Teia de Procusto se revela como as armadilhas no cotidiano escolar, resultando em perspectivas da Teia de Procusto (que se revela em diferentes cenários). Em seguida, desenvolvo o texto trazendo o conceito sobre a experiência de Jorge Larrosa num confronto com Procusto e sua teia e proponho várias reflexões a ponto de entender sobre essas reverberações que a reflexão nos trás e traçar uma possível metodologia dentro da pedagogia do teatro.

1. Trajetória e desdobramentos da teia: tecendo e ‘destecendo’

Eu tive teatro na escola? Que teatro? Eu não tive teatro na escola. Pelo menos não o teatro que me era conhecido, que eu imaginava ser teatro, tendo como referência a televisão. Para mim, teatro tinha que ter falas impostas, belos figurinos, belos cenários, belas histórias de faz de conta, e uma boa estrutura, um belo teatro. Tive resquícios daquilo que eu considerava ser teatro, apenas como meio de aprendizagem de obras de grandes e pequenos artistas das artes visuais, tendo em vista que os professores das disciplinas de *Arte*, tanto nas séries finais do ensino fundamental quanto no ensino médio eram da área de Artes visuais.

Releituras de possíveis personagens e apresentações de cinco minutos sobre algum tema da aula, e *voilà*: seminários! Mas teatro como disciplina, com professor específico formado na área, nunca tive. Vivenciei algumas sutilezas que para mim foram pura arte ou teatro, e super teatralizadas por mim. Nasceram desenhos divertidíssimos sobre *o homem das cavernas*, participei de quadrilhas festivas, perambulei nas feiras de ciências e inundei minha família com lembranças de datas comemorativas. Essas foram as minhas vivências com “Teatro” na escola; Resignifiquei por conta própria modelos de outras áreas específicas de Arte (visual e plástica, no caso) em Teatro.

Depois, um tempero a mais, sabores diferentes: minha experiência vívida como atuante e observadora no curso de artes cênicas da Unb (Pibid/ Estágio)² e esse contato quase que direto com escolas e com alunos das escolas públicas que fazem teatro. Foi um divisor de águas. Tanto meus colegas de curso quanto às crianças e adolescentes que pude encontrar nesse caminho (enquanto eu perseguia a minha identidade como artista e possível Arte-Educadora), faziam parte de uma construção teatral e por consequência pedagógico-teatral que eu nunca experimentei antes de escolher me licenciar em Artes Cênicas. Minhas perspectivas do fazer teatral passaram a ser outras, como dito anteriormente. Conheci os mais variados tipos de fazer teatral, desde quando brincamos de pique e pega e nos colocamos em uma situação potencialmente teatral. Respirar, Caminhar pelo espaço, jogar com o outro por meio do improviso, jogar com a realidade de cada um, e enfim transformar, dar algum sentido, algum significado para esse grande fazer teatral que é viver.

Agora um recorte simbólico do que foi e está sendo essa vivência como alguém que pensa ‘educação’. Para falar sobre inquietações do ensino da arte teatral em Escolas Públicas considero importante trazer e relacionar sobre o que me fez chegar até aqui, desde o ponto inicial do meu ingresso à Universidade de Brasília, a carta de aceite: Qual habilitação tu escolhes? Quando essa questão apareceu pela primeira vez, foi na minha prova de habilidade específica: “Se você passar, vai escolher fazer bacharel ou licenciatura?”, questionaram. Lembro-me de não pensar duas vezes e responder: "Bacharel!" Depois de um tempo, chegou o momento de me localizar no espaço (Unb) e confirmar ou não meu ingresso na Universidade de Brasília. Passei! Entrei numa sala - (auditório na Faculdade de educação) e me entregaram um documento que afirmaria meu ingresso e minha habilitação. Pensei uma, duas e na terceira vez me afirmei na Licenciatura.

Me deparei com uma insegurança comum entre pessoas que escolhem um curso/meio de vida que muitas vezes pode ser dilacerador por toda uma estrutura de não reconhecimento enquanto Arte, enquanto meio de transformação fundamental para a sociedade. Coloquei-me num lugar de “maior segurança”, tendo em vista as oportunidades no mercado de trabalho. Escolhi licenciatura; minha cabeça escolheu licenciatura, mas o que naquele momento me movia e me atraía continuava sendo bacharel.

No decorrer de meus primeiros semestres, nada incomum: várias crises existenciais. E numa delas, se eu daria seguimento à licenciatura, se trocaria de habilitação ou se faria dupla

² PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Estágio Supervisionado em artes cênicas 1 e 2 - Disciplinas obrigatórias do curso de Artes Cênicas Unb.

habilitação. Resolvi me dar a chance de conhecer a possibilidade de descobrir-me Arte-Educadora e me apaixonar por isso. Conheci uma pessoa fundamental para que houvesse esse encontro entre a criança perdida (eu) e o mundo desconhecido chamado **sala de aula**. Ângela Barcellos Café. Sim, foi ela quem possibilitou essas apresentações nada formais entre mim e minhas inseguranças e a sala de aula. O que me marcou nesse processo, foi a minha visão muito clara de que eu estava diante da própria Mary Poppins³ da Arte-Educação. Nunca conheci uma professora, uma Arte-Educadora e um ser humano tão mágico e desprendido. Me apresentou todas as possibilidades inimagináveis e ilimitadas; Me abriu os olhos sobre caminhos que eu poderia trilhar, e sobre trilhos que poderia criar para chegar onde quer que fosse. Enfim, minha agonia estaria prestes a terminar. Mas não...

No correr da carruagem, tive a oportunidade de fazer algumas paradas nessa estrada de chão. Entrei no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e pude ‘experenciá-lo’ meu ‘eu’ brincando de ensinar. Felizmente, me senti e me encontrei num conto de fadas chamado *Escola Parque*. Além da própria escola que já era um sonho, conheci e aprendi com figuras como Ricardo Cruccioli e Hugo de Freitas que foram meus supervisores afetivos de toda essa experiência (fora todo o corpo administrativo que efetivaram o sucesso de uma escola que proporciona a muitas crianças, alternativas de como se inventar no mundo). Observando a atuação deles enquanto Arte-Educadores, seres humanísticos e observando em mim todas essas reverberações, me vi como uma possível multiplicadora desses ensinamentos.

2. Escola Parque, escolha o parque

Decidi que iria seguir meu percurso enquanto possível ‘licencianda’ em Artes Cênicas. Estava no 6º semestre e dava início a disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas

1. Escola pública de ensino médio: CEAN - Centro de Ensino Médio da Asa Norte; era segundo semestre de 2017, a escola sofreu mudanças desde o anúncio da reforma do ensino médio:

Em setembro de 2016, Temer publicou a medida provisória da reforma do Ensino Médio. Em fevereiro de 2017, o Senado aprovou-a e o presidente sancionou-a de vez. Nessa medida, havia grandes novidades quanto à carga horária, às disciplinas obrigatórias e aos itinerários formativos, uma espécie de orientação para aulas opcionais e complementares. Só que isso esbarrou na formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), finalizada apenas em dezembro para o Ensino

³ *Mary Poppins* é o primeiro de uma série de oito livros infanto-juvenis escritos pela escritora australiana Pamela Lyndon Travers (ou P.L. Travers), publicado originalmente em 1934, em Londres. O personagem principal é uma babá mágica inglesa, que aparece em uma tempestade de vento para cuidar das crianças da família Banks. A Disney adaptou o livro para o cinema em 1964.

Fundamental, sem um consenso quanto ao Ensino Médio. Basicamente, agora todas as escolas, públicas e privadas, têm que entregar um conteúdo mínimo no currículo das disciplinas, de modo a igualar o aprendizado das crianças. Mas e os jovens? (FERRO, Clarice, 2018, Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/relembre-os-principais-acontecimentos-da-politica-em-2017/>)

Além disso, a SEEDF implementou a Educação em Tempo Integral no Ensino Médio ao aderir ao Programa de Fomento à Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral do Ministério da Educação, com a assinatura do respectivo Termo de Compromisso, em novembro de 2016. Das 92 unidades escolares de Ensino Médio, 12 entraram no Programa. (Governo do Distrito Federal, disponível em: <http://www.brasilia.df.gov.br/ensino-integral/>)

O CEAN estava assumindo uma integralidade no ensino por causa da reforma. Nessa experiência, pude sentir um certo desamparo dos alunos e mesmo de alguns professores; outros mal se percebiam preocupados. Acompanhei por alguns meses um professor, e me projetei como espectadora pensante sobre a amplitude de se estar assumindo uma sala de aula e propondo ou não uma troca. Dentro dessa nova perspectiva de um ensino integral, estava vivendo uma ruptura entre uma “experimentação furada” (que quer dizer desconsiderar os desdobramentos de assumir essa integralidade e suas consequências) e uma longa caminhada deixada para trás sobre o desenvolvimento de um programa anterior.

Esta *Medida Provisória* se configura em aprofundar as desigualdades educacionais já existentes no Brasil, exemplo disto, a evasão. Regresso? Imagino que sim. Planos haviam sido postos a prova e sem mais, foram interrompidos o que chamo de “aborto de uma proposta educacional”, e tem existido vários abortos e pequenas gestações educacionais. Por isso, mesmo após séculos desde que se instaurou uma escola no mundo, o ensino, a educação enfrenta desafios para que se consolide de forma menos segregada, menos arcaica; Boicote educacional? É um fenômeno? Uma aberração? Teia de Procusto?

Passada essa turbulência inicial das mudanças governamentais ou mudanças na reforma do E.M segui para a minha próxima jornada em busca de uma formação como docente, me via agora na disciplina de Estágio Supervisionado 2. Retornaria para a velha amiga Escola Parque, agora num cenário diferente: “Escola Parque: O regresso” ou “Escola Parque e a Teia de Procusto”.

E não existe a possibilidade de falar sobre Escola Parque e não dissertar sobre a história de um dos maiores projetos de construção e composição educacional de Brasília. Esse novo formato e esse novo pensar educação foi instaurado por Anísio Teixeira influenciado

pelas ideias do pragmatista norte-americano John Dewey⁴ e teve início aqui no Brasil em meados dos anos 60 na periferia de Salvador.

Essa primeira proposta deu muito certo e se ampliou, fazendo parte de um plano desejado para Brasília no ápice de sua constituição, de sua construção identitária. Inicialmente o plano era de distribuir por Brasília 28 Escolas Parque (mas só foram estruturadas 5 unidades no Plano Piloto: 210/211 Sul, 307/308 Sul, 313/314 Sul, 210/211 Norte, 303/304 Norte) e 2 Escolas Parque localizadas nas ditas cidades satélite (Ceilândia e Brazlândia) que atendessem escolas classes (um grupo de quatro quadras) em localidades estratégicas justamente para atender um número razoável de escolas. A ideia era sensacional principalmente em termos integrativos e igualitários no que diz respeito não só a todas as classes sociais juntas, mas também de promover momentos de lazer e de ludicidade, de brincadeira e de expressividade em Artes Plásticas, Música, Teatro e Educação Física, como disciplinas específicas.

Então se tratava de um projeto, que inicialmente teve seus obstáculos de se fazer exatamente como no papel (em termos de efetivação da ideia de projeto e suas ramificações reverberações) pois, não foi instaurada a quantidade de escolas parques idealizadas; e consequentemente ao atendimento de grande parte de toda uma comunidade brasiliense;

Então somente algumas crianças de algumas localidades foram contempladas. Mesmo com essas dificuldades e impedimentos, o projeto se mostrou muito efetivo e muito eficaz principalmente do ponto de vista pedagógico-social. Com o passar dos anos e dos representantes de governo subsequentes a ideia de Escola Parque e a sua concretização está sendo desmanchada aos poucos, porque a depender das governanças, algumas delas não demonstram o menor interesse em levar adiante um projeto absolutamente importante para Brasília e para o Brasil.

Mudanças no atendimento das escolas parque da Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro vão permitir a ampliação do número de unidades que oferecem educação integral e de alunos beneficiados com esse modelo. Atualmente, seis escolas classe já atendem com dez horas diárias de aula nessas localidades, e outras seis oferecem entre sete e nove horas. A partir do primeiro semestre de 2017, serão 17 colégios nesse sistema, que, juntos, atenderão 2.849 estudantes – hoje são 1.632. (PÁDUA, Samira, 2016, disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2016/12/23/educacao-integral-no-plano-piloto-e-no-cruzeiro-sera-fortalecida-em-2017/>)

⁴ *John Dewey* No campo específico da pedagogia, a **teoria** de **Dewey** se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento - físico, emocional e intelectual.

Não existe projeto igual a esse em outros lugares do Brasil, infelizmente, e estão deixando de lado o único que nos resta, que é patrimônio de Brasília; Muita luta, muitas vidas transformadas, com uma relevância absoluta para a educação no nosso país. E em 2017 foi um dos desmanches que também atingiu as Escolas Parque : A proposta da educação em tempo integral:

O gestor escolar sabe que Educação Integral e escola em tempo integral não são a mesma coisa, embora também saiba que há uma correspondência relativa entre essas duas coisas. Enquanto o conceito de Educação Integral abrange a formação do aluno nas suas múltiplas dimensões: intelectual, física, social, cultural e emocional, a ideia de escola em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo de permanência do aluno na unidade educacional. Ocorre que, para alcançar essa integralidade da formação humana é necessário aumentar e diversificar as experiências educativas dos estudantes, o que implica em estender o tempo da escola. Esta combinação de *Educação Integral/em tempo integral* com a *diminuição da desigualdade social* tem sido a fórmula mais bem-acabada dos países ocidentais para obter uma Educação reconhecidamente de qualidade. (NETO, Cláudio, 2019, disponível: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2133/educacao-integral-os-desafios-e-o-papel-do-gestor-escolar>)

Mas se entende que o que configura todo esse sucesso em países orientais em mesclar estas duas possibilidades (Educação Integral e Educação em tempo integral) tem relação direta com a funcionalidade de países que combatem desigualdades sociais de maneira efetiva. E o mesmo autor complementa:

Nos últimos três anos a implantação da Educação Integral tem sido um dos maiores desafios para mim, para a minha equipe de trabalho e para a comunidade escolar. Isso porque acreditar em outra escola possível é praticamente incompatível com as condições objetivas da Educação brasileira. Os entraves são abundantes e passam pela falta de investimento adequado, desvalorização da profissão docente e falta de autonomia das unidades educacionais só para citar alguns exemplos.((NETO, Cláudio, 2019, disponível: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2133/educacao-integral-os-desafios-e-o-papel-do-gestor-escolar>)

Então, qual é agora o papel das Escolas Parques e Escolas classes nesse novo quadro, pensando que o Brasil em termos gerais não está apto para arcar com uma estrutura educacional como essa? Aqui resta uma inquietação absurda em termos de que a Teia de Procusto capturou mais uma presa: e é uma das maneiras que ela pode nos apresentar suas mais diversas armadilhas.

2. 1. Escola Parque, ‘lá e de volta outra vez’⁵

Devo falar sobre como foi a minha prática em sala de aula oportunizada pela disciplina obrigatória *Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2*. Lembro de não querer me apropriar desse momento pré-sala de aula e da sensação de ‘estar entrando numa fria’ ou de estar num lugar cheio de crianças ‘devoradoras de mentes’. Em muitos momentos eu só queria sumir, sabe? Eu sempre senti essa carga de estar de certa forma me responsabilizando por parte desse processo de aprendizagem das crianças, e também sobre o espaço escolar fazendo aparições como força oposta, como armadilhas de Procusto. Mas nunca foram as crianças, nem mesmo eu, menos ainda a Escola Parque da 210/211 Norte. Devo trazer à tona minha alusão sobre Procusto, agora num cenário/perspectiva um pouco diferente: **Procusto, o devorador de mentes**.

Figura 2 - Procusto, o devorador de mentes. Por: Luna Caiaffa.



Quando ele se instalava na minha mente, não tinha quem o tirasse de lá, daí todos os pensamentos mais perversos, cruéis, se instalaram nas minhocas da minha cabeça. Tinha dias que eu mal conseguia levantar da cama por pura desmotivação ou serezinhos do mal com pedras pesadíssimas impedindo esse movimento; Eu sempre pensava que não sobreviveria

⁵ A frase "lá e de volta outra vez" é referente ao livro "O Hobbit"/J. R. R. Tolkien; tradução Lenita Maria Rímoli Esteves, Almiro Pisetta; revisão técnica e consultoria Ronald Eduard Kyrmse; coordenação Luis Carlos Borges. - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998. Título original: The Hobbit.

mais uma tarde na escola, a mais um ‘Tia’, e toda aquela pressão absurda de não me identificar nem um pouco com alguns formatos de ensinar e só por isso, eu automaticamente já havia me tornado a pior Arte-Educadora de todos os tempos (sem nem ter me tornado uma ainda) dando pequenos passos para trilhar meus próprios caminhos e descobrir meios e estratégias para romper com estes obstáculos que não deviam ser tão tenebrosos assim...

Não podia ser diferente, quando me dei conta estava inundada em receio e o demônio da aparição estava lá para me atormentar, eu não poderia pensar em estar diante de tantas crianças, eu estava paralisada e se isso fosse perceptível aos olhos delas, estaria perdida. Então, me vesti de coragem, e torci para que meu disfarce não fosse descoberto.

Fui em busca de uma escola para concluir a disciplina de Estágio Supervisionado 2, era o ano de 2018, que foi o então momento de pôr em prática alguma ideia, reverberação e alguma aspiração como Arte-Educadora. Qual a minha vertente? O que me move? O que quero movimentar?

Escolhi a Escola Parque 210/211 Norte, Brasília. E lá chegando, me senti acolhida pela instituição e pela professora que me acompanhara. Me percebi com um desejo repentino de realizar algo desafiador que ao mesmo tempo me impulsionava a tentar; Queria trabalhar com audiovisual. E fui além, cheguei um pouco receosa, mas a professora se mostrou absolutamente crente e aberta com relação a proposta que mesclava audiovisual em conversa com a linguagem teatral e elementos do cinema; Deus! Eram quatro turmas: turmas A, B, C e D (1º e 2º ano, 4º e 5º ano respectivamente), minha primeira movimentação foi conhecer as turmas e propor esse desafio para as crianças.

Minha insegurança era latente, balbuciei bastante e me fingi de morta várias vezes para não lidar de cara com a realidade desafiadora de atrair a atenção das crianças para os meus devaneios e sonhos (pensando nas 90h/aula em que estaríamos juntos); Levei então uma proposta que me animava, pois, após tanto queimar em *insights*, tive um que finalmente me levaria a aposentar meu Procusto devorador de mentes.

Minha cabeça, que já borbulhava bastante, entrou no fluxo, e daí planejei os próximos passos: o espírito era trazer algo que trabalhasse o desenvolvimento da linguagem corporal com exercícios e jogos teatrais variados tendo *Viola Spolin*⁶ (2000) como referência, tudo isso

⁶ *Viola Spolin*, autora e diretora de teatro, é considerada por muitos como a fundadora ou a avó norte-americana do teatro improvisacional.

Spolin sistematiza os Jogos Teatrais (*Theater Games*), metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral.

imaginando, como ponto de partida, provocações minhas e/ou do que eles propusessem, para enfim colher todo esse material gerado e fazer uma montagem audiovisual. Essas provocações giraram em torno de momentos sensoriais, autorreflexão, brincadeiras reinventadas, vivências do/no corpo através de cenas de improvisação e/ou cenas a partir de uma contação de história, de estímulos visuais e referências mais direcionadas, como possibilitar aos alunos esse contato com os próprios processos criativos, histórias criadas por meio de exercícios, como o do "E aí...", que é a deixa para que os alunos desenvolvessem histórias improvisadas e impulsionados pela fala inicial "Era uma vez uma sapa falante, ela gostava de comer cerejas, mas um dia passou mal, e aí..."

No embalo dos exercícios e de toda essa proposição com audiovisual, escrevi um projeto intitulado "Pequenos Curtas", que se lançou no horizonte de originar curtas metragens baseados em temáticas de escolha das crianças.

Mas não foi bem assim, *Procusto, o devorador de mentes* trajado de frustração já existia desde o início do processo, desde quando entrei na sala de aula; Então fiz o que seria mais palpável/confortável para mim, eu queria estar no controle de tudo, mas não foi tão fluido.. Meu cronograma se baseou numa estrutura inflexível em grande parte.

Cronograma *Pequenos Curtas*

Os encontros se deram todas as terças e quintas no turno vespertino compreendendo as turmas A, B, C e D. (1º e 2º ano, 4º e 5º ano respectivamente), resultando em 90 horas/aulas.

1ª semana - Conhecendo as turmas

2ª semana – Regência e aplicação dos jogos de entrosamento

3ª semana – Regência e aplicação de brincadeiras e jogos de expressividade

4ª semana – Mostra do longa-metragem *O Estranho Mundo de Jack* para as turmas A e B; *Vincent e História trágica com final feliz* para as turmas C e D.

5ª semana – Início das gravações turmas A e B (terça-feira), C e D (quinta-feira)

6ª semana – Continuação das gravações turmas A e B (terça-feira), C e D (quinta-feira)

7ª semana – Término das gravações turmas A e B (terça-feira), C e D (quinta-feira)

8ª semana – Edição dos vídeos

9ª semana – Resultado e mostra dos curtas

Então comecei o projeto pela **primeira etapa**, que se pautava em jogos e exercícios de entrosamento, integração e interpretação teatral. A seguir, alguns exemplos do que foi trabalhado:

- **Jogo do nome e gesto:** em roda, um de cada vez deve dizer seu nome seguido de um gesto que represente alguma característica marcante de si, e toda vez que uma criança passar por esse momento, todas as outras devem reproduzir o nome e o gesto do colega e assim sucessivamente até que todos se apresentem.
- **Jogo dos 7 erros:** esse jogo consiste numa estrutura de observação e atenção aos detalhes, então em duplas um jogador de cada dupla irá observar e a outra jogadora irá ser observada. A criança que observa deverá se atentar aos macro e micro detalhes da pessoa à sua frente, em seguida quem observou se vira de costas e quem foi observado vai mudar alguns detalhes para que a criança que observou identifique depois quais foram as modificações.
- **Amigo ou inimigo:** Todos andando pela sala e ocupando espaços vazios. Escolher um “amigo” e um “inimigo” mentalmente; o amigo é quem deve ficar perto de você e além disso ele deve sempre estar entre você e o inimigo, pois, o objetivo é fugir do inimigo escolhido. Então todos escolhem um amigo e um inimigo mas ninguém sabe quem é quem. O foco do jogo é a movimentação e a modificação das crianças ao redor do espaço de acordo com o ritmo do grupo.
- **1, 2, 3 comandos:** caminhando pelo espaço, os alunos devem ficar atentos aos comandos: 1 - Dá um salto, 2- Dá uma cambalhota, 3 - Anda de trás pra frente. E conforme for, pode ir adicionando outros comandos e pode repeti-los ou mesclá-los também.
- **Jogo do caçador (temos um caçador):** em roda, uma dupla com os olhos vendados se direciona até o centro da roda e o objetivo de cada um é encontrar o objeto perdido que está em algum lugar da roda, quem está de fora ajuda para que a dupla que está jogando não ultrapasse o círculo formado e não se machuque, ao mesmo tempo, podem ajudar ou atrapalhar quem está jogando; Quem encontrar primeiro o objeto perdido vira o caçador ou caçadora e depois deve tentar encontrar o/a adversário (a) dentro da roda ainda de olhos vendados e tem que acertá-lo com o objeto para finalizar o jogo e depois trocar as duplas.

- **Exercício do "Teatro TV":** As crianças deverão trazer suas referências de desenho animado/filme/série/personagens/músicas para que os demais adivinhem do que se trata a depender da escolha de uma das opções acima.
- **Exercício da fotografia:** Todos deverão compor uma foto de acordo com o tema sorteado. Ex: tema PRAIA. Todos devem se posicionar de acordo com o que acreditam ter na praia como elemento ou *persona* nesse ambiente e congelar para tirar a foto.

Levei um **exercício de palhaço** que trabalha bem o lugar da expressividade latente com uma pegada um pouco diferente; Senti que eles estavam mais abertos à tentativa. A minha condução inicial foi crucial pro mergulho das crianças (sobre estar num estado mais aberto, disponível e disposto e de irradiar isso pras crianças de maneira a tornar a atividade atrativa), na hora, eu pedi pra uma delas me dizer algum sentimento ou emoção e ela trouxe o medo. Daí, a dinâmica do exercício funciona com três, quatro ou mais crianças. Então é uma crescente, com o passar da bola (sobre direcionar o olhar e a ação/intenção pro outro) a emoção/sentimento vai aumentando o nível de intensidade. Percebi e adaptei pensando melhor nesse aspecto do **como chegou** e de como pode afetar numa profundidade que não temos o menor controle e nem consciência, mas ao mesmo tempo seria interessante trabalhar com essas emoções /sentimentos "frios" (tristeza, medo, nojo, raiva ciúmes, por exemplo); Eu nomeei assim pensando que não existe sentimento bom ou ruim; E os quentes seriam: alegria, surpresa, calma etc. Então pensei que podíamos escolher a princípio trabalhar com os quentes somente ou trazer ações/situações como: calor, frio, coceira, sono... É um exercício que nos expande muito, por ir à tona nossa **super expressividade**. No fim, as crianças se divertiram horrores e trouxeram essa nova camada pro trabalho que estava sendo construído coletivamente.

Em contraponto, alguns jogos me chamaram mais atenção, principalmente por não se dar de maneira ideal, seguida daquela expectativa em cima da receptividade e reação dos alunos, como por exemplo, o '**Gamelô**'. A proposta era contar alguma história numa língua inventada, e para isso dividi em duplas (pensando que poderia ser mais confortável e até mais dinâmico e divertido duplas ao invés de uma única pessoa ali em cena). Então, enquanto eu tentava explicar minimamente como funcionaria fui interrompida várias e várias vezes e algumas crianças se sentiram perdidas; foi quando eu chamei uma delas para jogar comigo primeiro e todas as outras riram bastante e enfim entenderam a dinâmica do jogo. Mas durou

pouco, conforme as duplas iam se formando o restante do grupo de crianças teriam que assumir o lugar de espectadores, e nesse momento esses espectadores já não tinham interesse no que acontecia no “palco”, o que acabou resultando num incômodo e constrangimento por parte das duplas atuantes. Então o que a princípio tinha tudo pra funcionar, acabou não funcionando.

Alguns jogos não foram interessantes para as crianças, essa foi a minha sensação; Ainda nessa etapa, os alunos se dispersaram e o que eu tinha planejado inicialmente foi por água abaixo. Isso se deu principalmente com as turmas C e D, que eram as turmas das crianças mais velhas (9 a 11 anos de idade). Na dissertação *Concepções de Agressividade no Âmbito da Educação Infantil* identifiquei minha trava pedagógica sobre uma construção coletiva entre mim e as crianças:

O discurso pedagógico empenha-se em buscar uma situação ideal e, por isso, para as professoras, é difícil deixarem de lado um modelo de escola tradicional, na qual o lidar com questões que destoam do conteúdo previamente definido pode ser considerado um prejuízo ao bom andamento das atividades. (HAUSHAHN, 2007, p.17).

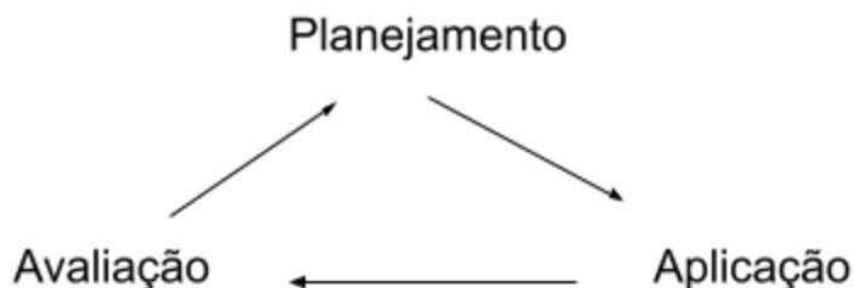
E numa conversa informal, um colega e educador parceiro de outros encontros para além da Escola Parque complementa:

Quanto à atividade em si, também creio que a forma que acontece é mais importante do que o que visualizamos de potência para aquela ideia no planejamento da atividade. Com isso quero dizer que o fato das crianças terem se sentido da forma que sentiram, das dinâmicas de escuta que surgiram na plateia, os entraves de algumas crianças em participar, tudo isso são os elementos da realidade que temos que lidar, são os critérios que nos darão norteamento para os próximos planejamentos. Essa é a etapa *avaliação*, do nosso triângulo base de funcionamento pedagógico. Essa é uma das reflexões sobre o lugar do inesperado na prática pedagógica. (Gabriel Barbosa Araujo).

O triângulo base de funcionamento pedagógico mencionado acima, se refere a três etapas da liga e da base sólida do trabalho educacional, então o *Planejamento* é o momento de trazer ideias e relacioná-las com objetivos previamente propostos; a *Aplicação* é justamente o movimento de execução do planejamento e a *Avaliação* se refere ao sucesso ou insucesso do planejamento e da execução, para em seguida pensar e trazer novas estratégias para serem lançadas num próximo ciclo do triângulo.

Figura 3- Ciclo básico de trabalho pedagógico.

Ciclo básico de trabalho PEDAGÓGICO



A **segunda etapa** do meu planejamento era a apreciação de dois curtas-metragem e um longa, com a temática escolhida por mim; Os curtas eram *Vincent*⁷ de Tim Burton e *História Trágica com final Feliz*⁸ da Regina Pessoa para as turmas C e D, já o longa era *O Estranho mundo de Jack*⁹ também de Tim Burton para as turmas A e B. As minhas escolhas foram pensadas para tentar despertar um imaginário criativo e provocar e inspirar as crianças a criarem suas próprias narrativas de terror numa perspectiva fantasiosa. Fracassei gigante! As crianças odiaram - pensei. Resultado: muitas delas não conseguiram acompanhar os filmes, eu entendi isso pela qualidade de som e imagem prejudicadas pela aparelhagem disponível. Foi só mais um obstáculo. E também cabe a dúvida: mesmo que todas as circunstâncias fossem favoráveis naquele momento (em termos de aparelhagem), será que as crianças teriam sido instigadas a prestarem atenção?

Na **terceira etapa** pedi para elas que escrevessem, desenhassem e expusessem suas ideias baseadas naquilo que assistiram, como uma forma de externar o potencial criativo de cada um para que fosse algo essencialmente direcionado pela minha figura, e em seguida pude ter uma ideia a mais de o que poderia funcionar de acordo com cada turma. Levando em conta alguns obstáculos e até frustrações da primeira e segunda etapas (jogos de entrosamento e mostra dos filmes), e notando que não conseguiria gerir a turma inteira tendo em mente as várias funções que teria que exercer (estagiária regente, diretora-provoadora, filmmaker,

⁷ *Vincent* foi o primeiro curta-metragem de animação de Tim Burton, realizado em 1982, onde ele já revela as suas tão marcantes e peculiares características, evidenciadas em grandes sucessos de bilheteira posteriormente realizados.

⁸ *História Trágica com final Feliz* é um filme de curta-metragem de animação português realizado por Regina Pessoa. O filme é a segunda parte da trilogia sobre curtas de animação de Pessoa sobre infância, após *A Noite* (1999) e *Kali, o Pequeno Vampiro*.

⁹ *O Estranho Mundo de Jack* (em inglês: *The Nightmare Before Christmas*) é um filme de stop motion de norte-americano de 1993, do gênero fantasia musical, dirigido por Henry Selick, produzido e co-escrito por Tim Burton.

maquiadora, figurinista, editora de vídeos e etc), minha sugestão era dividir em pequenos grupos de 5 crianças para que pudéssemos explorar ao máximo e tornar a vivência consistente para elas, a sugestão foi acolhida e funcionou muito bem.

Partimos então para a **quarta etapa**, que no caso, é na qual se dá o momento de desfrute prático: O momento “claquete!”. Solicitei o auditório da escola para gravarmos nossas cenas e também acesso ao acervo de figurino. Houveram algumas dificuldades nesse entre meio de acontecimentos, como o fato de ser pega de surpresa no meio do processo com a informação de que não poderia utilizar o espaço *auditório* e fazer aquilo que tinha planejado porque não era professora, apenas uma estagiária, e que deveria ter enviado um projeto para a direção/coordenação analisar e talvez aprovar. Compreendi a preocupação da escola com relação a esse controle que eles precisavam ter, mas confesso que me senti muito prejudicada junto com as crianças. Fiquei uma semana sem trabalhar com os alunos por conta desse inconveniente, o que atrasou um pouco o andamento do cronograma.

Imagens de algumas cenas do Projeto *Pequenos Curtas*¹⁰:



Curta-metragem *O Telefonema*, 1º Ano (Turma A), 2018.



Curta-metragem *Noite Sangrenta*, 4º Ano (Turma C), 2018.

¹⁰ Captura de Tela das cenas dos curtas-metragens do Projeto *Pequenos Curtas*.



Curta-metragem *O Telefonema*, 1º Ano (Turma A), 2018.



Curta-metragem *Noite Sangrenta*, 4º Ano (Turma C), 2018.



Curta-metragem *O Telefonema* 1º Ano, (Turma A), 2018.



Curta-metragem *Hora do Crime*, 5º Ano (Turma D), 2018.



Curta-metragem *O Reino dos Loucos*, 2º Ano (Turma B), 2018.

Agora falando sobre o ponto de vista dos alunos, percebi que estavam envolvidos com a proposta e sempre perguntavam quando o filme iria ficar pronto e se eles iam aparecer na televisão, uma postura bem diferente da inicial em que se encontravam um pouco desinteressados. Nesse processo de gravações com pequenos grupos, basicamente os maquiava, e em seguida eles se caracterizavam com os figurinos do acervo da escola que eu pude selecionar para que eles se organizassem, e daí rompemos para as pequenas cenas que partiram de estímulos meus com um olhar de direção em pequenos espaços dentro do auditório.

Me lembro de disponibilizar as cenas de acordo com a estrutura dramática improvisacional de Viola Spolin do *Onde, Quem e O Que*:

A estrutura dos Jogos Teatrais tem o enfoque na resolução de problemas cênicos. O problema é o objetivo do jogo e a partir daí as regras são ditas. Para a improvisação de cena, Spolin usa uma estrutura dramática onde utiliza a substituição de algumas palavras “os termos Onde, Quem e O Que são usados no sistema em substituição aos termos teatrais “cenário”, “personagem” e “ação de cena” (SPOLIN, 2000, p.55). O onde situa o sujeito, diz respeito a ambientação; o quem faz noção a um personagem ou mais de um; e o que está voltado para a ação dos alunos-jogadores. (LEITE, 2016, p.19).

Então o nosso *onde* era num cenário abstrato (sonho-pesadelo), o *quem* era representado por vilões (zumbis, bruxas, monstros) e mocinhos (as) referente às histórias infantis (pessoas comuns, garotinhas, garotinhos, príncipes e princesas), e o *que* se desenrolava em cenas de ação com frases chave: “O palhaço quer te pegar!”. E assim foi se dando os textos e ações, conforme as crianças recebiam uma provocação inicial via frases, daí transformavam e ampliavam as cenas por meio do improvisado devido ao engajamento/envolvimento natural com o jogo:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda estimulação que o jogo tem a oferecer – este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-la (SPOLIN, 2006, p.4)

A ideia de trabalhar os recursos teatrais atrelados à linguagem audiovisual se propôs num contexto interdisciplinar como uma oportunidade para os alunos explorarem seu potencial criador e também assistirem aos seus colegas e a si mesmos em cena num resultado audiovisual. Foi importante para que as crianças enxergassem que o que elas têm a dizer/fazer/criar são importantes e são únicos, e que cada um pode fazer trabalhos excepcionalmente potentes nas suas ideias de mundo. A resposta das crianças vendo a si mesmas e aos colegas foi extremamente positiva, apenas as turmas do 1º e 5º ano assistiram os próprios trabalhos, devido aos eventos da copa do mundo de 2018, entretanto foi um projeto muito bem recepcionado pelas crianças que conseguiram assistir.

Mesmo com todos os obstáculos presentes e marcantes, e que o trabalho não tenha se efetivado como imaginado, que as relações num determinado momento não tenham sequer existido de maneira harmoniosa e mesmo caindo na cilada-armadilha de Procusto de várias maneiras possíveis, o que fica é essa oportunidade de refletir e de avaliar que uma

intervenção ou condução não deu certo, é o sucesso do processo pedagógico; Isso define a trajetória de nós que pensamos e estudamos Educação ou Arte-Educação pensando na qualidade da troca e integração. E o educador Gabriel Barbosa Araujo pontua: o critério de sucesso pedagógico não é o acerto! É a disposição para o constante trabalho de se formar, de estar em construção, marcados como somos todos pela incompletude, como diz Paulo Freire (2000), e que imaginar deixa mais aberto, imaginar que o mundo pode ser diferente, imaginar outros projetos de construção da subjetividade, imaginar outras vias de relação possível e colaborativa entre as pessoas.

Finalizo este capítulo e concluo a linha de pensamento sobre o que foi feito e a análise disso como uma perspectiva de procusto no sentido das peças que ele prega, principalmente pensando na Teia de Procusto e suas perspectivas, porque não se trata somente da parte que aniquila, mas da parte que engana, confunde e que também é parte do processo de construção de cada um. Então até que ponto Procusto e sua teia são cabíveis ou não nas nossas vidas e mais especificamente nas pedagogias?

3. Em confronto com Procusto

A princípio não tenho resposta e nem solução para nenhuma questão, tenho apenas inquietações, inquietações estas em torno de Procusto e sua teia. Meu incômodo se encontra numa impotência por parte dos *micro-universos* (pessoas que efetivam o espaço escolar, sejam os professores, corpo administrativo, alunos, auxiliares, etc) presentes na *escola*, que num ideal desejado deveria ser um lugar acolhedor que desenvolvesse uma aprendizagem espontânea e não um ‘forçador’ ou desencadeador de pensamentos programados ou conceitos vazios.

A educação por sua vez, está ancorada nas diferenças e nas diversidades “que somos e quem somos”. Não bastam “a livre-expressão” (cantada e decantada nos anos 50 e 60), os “espontaneísmos” (compreensão banalizada e indevida do expressionismo), nem “a igualdade, a liberdade e a fraternidade” (propostas pela Revolução Francesa). Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua “pessoalidade”¹ coletivizada e que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências. (FRANGE, 2012, p. 38)

Quando digo “aprendizagem espontânea” quero dizer que é desejável uma educação privada de formalidades, impessoalidade, planos compactados e transcritos que de todas as formas colocam o sujeito numa bolha de in-comunicações ou numa falsa situação de liberdade. Muitas escolas e educadores têm aberto espaço para o diálogo e para o direito da

fala. Então como assim eu afirmo que o sujeito se encontra numa bolha de in-comunicações? Porque na minha visão, a partir desse ponto de vista de quem viveu, de quem viu e presenciou e de quem ouviu falar, falando especificamente do “jovem aprendiz” como sujeito, digo-lhes que numa perspectiva poética a partir da minha leitura do filme *Bird Box*¹¹: pássaros existem. Pássaros e suas gaiolas; as gaiolas são como grandes casas com um belo jardim. Mas por mais bela e enorme que seja, ainda é uma gaiola. Muito semelhante a referência do mestre explicador, e de uma inteligência entregue a do Livro:

Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre [...] ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. [...] (RANCIÈRE, 2002, p. 31).

E PUPO, salienta:

Para o autor há um paralelo a ser traçado entre os reformadores do teatro e os pedagogos que ele qualifica de embrutecedores, ou seja, aqueles que partem do princípio de que há desigualdade entre a inteligência de quem ensina e a de quem aprende, o que legitimaria o fato de o mestre precisar fornecer explicações ao aprendiz. Ambos, o homem interessado em reformular o teatro e o pedagogo embrutecedor - oposto ao mestre ignorante - partilham a convicção de que há um abismo separando duas posições, a de quem sabe e a de quem não sabe. (PUPO, 2015, p. 57 e 58).

E numa perspectiva filosófica e antropológica a partir dos escritos de Norval Baitello Júnior (2012), existe a proposta de ‘espaços conceituais’ que disserta sobre esse lugar do que nos gerou como espécie (que é a apresentação das relações evolutivas entre várias espécies ou outras entidades que possam ter um ancestral comum) e que esses espaços dizem respeito aos comportamentos de um ser humano enquanto sociedade: “Quando Peter Sloterdijk trata dos espaços conceituais como universos simbólicos e culturais, utiliza a interessante figura das “esferas”, cuja primeira manifestação são as “bolhas”, esferas cheias de ar” (BAITELLO, 2012, pg. 32). É como se estivéssemos no útero; ele é quentinho e aconchegante, mas não existem outras possibilidades de se existir lá dentro que não a de estar lá dentro e de se desenvolver até certo ponto, são possibilidades limitadas. A bolha quentinha e aconchegante, se torna uma prisão:

A outra matriz, porém, esquecida pelo mesmo autor, são as esferas de nosso passado arborícola, uma matriz que nos gerou como espécie, a matriz “filogenética”. Prefiro chamá-la de cápsula, pois ela envolve e protege, mas também aprisiona, e não tem necessariamente uma forma geométrica definida. Assim, o paraíso anterior ao paraíso adâmico descrito como jardim do Éden era o paraíso das cápsulas protetoras

¹¹ *Bird Box* é um filme estadunidense de 2018, dos gêneros drama, ficção científica e suspense, dirigido por Susanne Bier, com roteiro de Eric Heisserer baseado no livro homônimo de Josh Malerman.

e aprisionadoras da vida suspensa nas copas que desafiava de vez em quando. (BAITELLO, p. 33)

Neste sentido, Mirian Celeste Martins acrescenta:

Não bastam informações acabadas sobre o conteúdo da matéria, pois o processo de ensino/aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes puderem estabelecer pontes, para a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos. (MARTINS, 2012, p. 57)

Então até que ponto existe essa ponte de ensino-aprendizagem dentro de sua diversificação?

Diferenciar o ensino, segundo Perrenoud, “é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente e quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”.² E a escola necessita urgentemente, desse estado de fecundidade permanente, para que se possa gestar pessoas com saberes plurais e, concomitantemente singulares. (FRANGE, p. 39)

Seguindo esse pensamento, é preciso entender também de qual ensino estamos falando, inclusive entender quais as transformações que queremos com ele, já que estamos buscando ressignificações, pois, essas tais tendências de ensino de Arte podem se ultrapassar ou não. Pessoalmente, pensando agora especificamente em Arte-Educação, parto do pressuposto de que *Arte* significa e faz significar algo, que reverbera e faz reverberar como tudo aquilo que nos afeta e faz afetar; Sinto que é um *looping* infinito¹², como quando estamos em cena, diante de um público e em relação a ele ou não, e tudo que acontece ali no palco é perceptível, então se você entra em cena completamente desleixado, isso vai estar claro para o público e também vai ressoar numa cena seguinte, e assim em diante...

Também parto do pressuposto de que o que reverbera corresponde a manifestação daquilo que é verdadeiro, íntegro e até mesmo frágil, que é quando se externaliza o humano ou desumano. E que *Arte*, (mais especificamente no âmbito teatral) tem uma relevância muito maior que apenas escolher personagens e distribuir falas decoradas seguidas de uma apresentação em algum evento escolar; Então seria sobre compartilhar da arte não só pelo caminho mais fácil e superficial (que também tem seu lugar no mundo e também é importante para uma construção de estruturas de personalidade), mas principalmente significativo, efetivo e vertical (profundo) ou até mesmo vazio.

Seguindo esse pensamento da *Arte* que transforma e significa algo, e partindo também de uma quebra de paradigmas e do apontamento da autora Lucimar Bello P. Frange (no

¹² Um *looping* infinito é o mesmo que uma “repetição infinita”. Na área de informática e programação de softwares, por exemplo, pode representar um erro na execução de determinado programa, quando este passa a seguir repetidamente a mesma sequência de instruções.

capítulo do livro *Inquietações e mudanças no ensino da arte*) de ressignificação do ensino da Arte atual: “é preciso urgentemente, ressignificar a Arte e seu ensino na contemporaneidade” (FRANGE, 2012, p. 45), entende-se um processo revolucionário de luta e descoberta daquilo que é possível e de despertar o dito *impossível*.

“A arte ruim é a corrupção do sentimento.” (FRANGE, 2012, p. 40)

A partir da reflexão dos conceitos de arte na escola como é apontado no livro organizado por Ana Mae Barbosa num âmbito geral sobre escola/as me questiono: Que escola é essa? Onde fica essa escola? Quem são seus alunos? Como e quem gere essa escola? Quem são seus professores? Quais são os problemas que essa escola enfrenta? Como solucionar? Qual escola nós temos e qual queremos? Pensando num cenário absolutamente precário, em que o estado se nega a propiciar e estruturar um ambiente que abarque e propague educação com qualidade, e falando especificamente da realidade dos muitos alunos, é claro dizer que eles não são acolhidos dentro da instituição de ensino. Alguns relatos sobre professores (em específico com relação aos “profissionais” da arte), chocam com a ideia de subverter toda essa pedagogia fechada, embrutecedora, e mecânica que o sistema de educação brasileiro (no geral) propõe, e que os “obrigam” a aceitar essas condições, esquecendo de que se tratam desses sujeitos.

Quando se fala de *espaço*, transformação, ocupação e adaptação, é querer dizer que esse “*espaço*” também influencia no ensino aprendizagem desses alunos. Propor trabalhar com autonomia e propor vivências artísticas nunca vividas antes: “Brincar? Lúdico?! Aprender?! `` tudo isso é abundante para que esses alunos (muitas vezes frustrados) consigam lidar com essa escola que se tem, mas com o propósito de transformá-la naquilo que se quer.

A competência, para Antônio Nóvoa, “é uma capacidade de produzir hipóteses, até, mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do sujeito”. As escolas, conforme esse educador, precisam abrir espaços para a história e o projeto pessoal do aluno, unindo saberes e experiências, e eu acrescento, saberes com sabores significativos, quer deliciosos, quer “terríveis”, mas transformados em delícias. (FRANGE, 2012, p.39)

Sobre questões do ensino da arte, seus desafios, inquietações inquietas, isso me leva a ampliar determinadas compreensões e incompreensões. Comecei a ler o texto “Notas sobre a experiência” de Larrosa, e o autor começa falando sobre o ser técnico e científico, e sobre o ser político e crítico, e coloca a palavra como centro de pensamentos e ideias que permeiam a

vida do ser humano. Mas pelo que entendi, ele quer de uma maneira curiosa nomear palavras, e começa a nomear e a trazer significado a elas; Nomeei “palavra-ação”, porque no caso, não se trata apenas da palavra como palavra nua e crua, estamos a partir daqui querendo falar sobre a vivência da palavra. Então ele traz a palavra **experiência**:

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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, p. 21)

Dessa forma, é possível lançar um olhar sobre a perspectiva de alguma coisa que apenas passa por nós, e que talvez todo esse “aprender algo” não passe de um cumprir de missões. Entendo que a aprendizagem está realmente ligada à experiência de modo a afirmar que todas aquelas informações (que não passam de informações apenas) que um dia adquirir, já não mais pertencem a mim, já aquela de matéria abstrata porém concreta no sentido daquilo que me perpassa, que me atravessa é tido como experiência, algo como dar vida a objetos inanimados.

Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. (LARROSA, p. 22)

E vem um questionamento de que mesmo essas coisas que passam e não perpassam também não seria experiência? Ou a “Experenciação” de algo? O vazio também não dá lugar à experiência? Sobre esses questionamentos, devo me referir a eles mais objetivamente como quando eu retorno ao passado e lembro, ou melhor, não lembro de quase nada do que aprendi ou deveria aprender; E de fato não aprendi ou não ‘aprendi’ muita coisa, pois, nada não aprendido/aprendido me atravessou, me perpassou, e um exemplo prático disso foi a grande saga de conseguir tirar 10 na prova do Professor de química. Foi interessante esse caminho até lá, não consegui na realidade, tirei 9,6 e não aprendi o conteúdo, foram apenas decorebas de fórmulas e conceituações, mas apesar disso, eu experenciei algo, por mais vazio que fosse pra mim. Essa foi a minha experiência de Procusto.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSSA, p.25)

Então, nesse pensar, e no pensar ‘vulnerabilidade’, isso quer dizer para mim o expor-se para o erro. E a experiência apresenta um risco, e pôr-se em risco requer coragem para fazer aquilo que se deseja, e o desejo está ligado àquilo que nos dá prazer, que nos toca, que nos

perpassa. Dessa forma, é muito belo pensar a educação, o ensino-aprendizagem como algo desejado, “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”. (LARROSA, 2002 p.26), e aqui entra o meu tema, que anteriormente queria se criar no dizer “O ser sensível” e como o teatro iria atravessar cada um, mas agora penso que se trata de como tornar o teatro desejável, porque eu mesma, não tenho poder de fazer as pessoas sentirem o que eu sinto, porque a única coisa possível é que elas mesmas vivam isso:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações (SPOLIN, 2006, p.3).

‘Procrustinação’

Falei um pouco sobre a experiência, mas agora gostaria de falar sobre a ausência dela, num âmbito mais amplo e até mesmo filosófico; Até porque vou iniciar um assunto árduo sobre punição, e levando em conta a evolução ou involução disso no sistema educacional, e em como isso afeta a experiência dos alunos.

Figura 4 - Máquina a vapor



Máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos. Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante à representada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisem ser corrigidas. Os senhores Lobisomem, Carvoeiro Rotomago e Come-sem-Fome e as senhoras Pantera Furiosa, Caratonhasem-Dó e Bebe-sem-Sede, amigos e parentes do senhor Bicho-Papão e da Senhora TralhaVelha, instalarão brevemente máquina semelhante, que será enviada às cidades das províncias e eles mesmos irão dirigir a execução. O baixo preço da correção dada pela máquina a vapor e seus surpreendentes efeitos levarão os pais a usá-la tanto quanto o exija o mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água. (FOUCAULT, 1987, s. p.) Gravura do fim do século XVIII. (Coleções históricas do INRDP).¹³

Se pensarmos como se dava a relação entre aluno-escola, aluno-professor vamos perceber algo bastante decadente e arbitrário, como imaginar uma ação em sala de aula em que o professor usa da agressão física para educar; ou mesmo a exposição de alguma situação que marcaria esse aluno para sempre de forma condenante. E o que acontece atualmente: os alunos são punidos de modo a assassinar seus processos naturais de aprendizagem e seus entendimentos como ser humano da maneira mais sutil possível. “Como estabelecer, pois, uma relação entre minha personalidade formada por minhas experiências e a história que nega a cada passo e até aniquila minha personalidade?” (LARROSA, p. 48)

Quando penso nas crianças e em como elas estão cada vez mais cercadas de informações e em consequência disso, cercadas de demandas, faz sentido pensar a experiência como algo impossível, porque somos induzidos a postergá-las; e os prazeres da prática do conhecimento e o tempo de absorção deles não se concretizam, então se torna uma experiência supérflua, do fazer pelo fazer, saber pelo saber, dizer por dizer: “O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião.”(FOUCAULT, 1987, p.22)

Então, quando estamos trancafiados em situações de isolamento, de obrigatoriedade, de repressão do que é ou pode ser prazeroso ou desejável e nossa sensibilidade é posta como algo inerente, algo sem importância/significância, estamos condenados à 'Perspectivas de Procusto', a '**Procrustinação**'. Mais adiante o paradoxo: Mas a Procrustinação e todos esses processos 'castrativos' também não fazem ou não devem fazer parte para formação do sujeito também como experiência? Do lugar da reflexão, por exemplo? De refletir/reagir/se dar conta em determinado momento sobre essa realidade?

¹³ Gravura do fim do século XVIII Disponível em: <https://docplayer.com.br/48458091-Pibid-historia-1-ufpr-coordenadora-profa-dra-karina-kosicki-bellotti-supervis-or-profa-nivia-celine-colegio-estadual-maria-pereira-martins.html>

É isso que me faz, que me forma, é disso que vou me constituir? É um lugar que me é agradável ou mesmo benéfico de alguma maneira? Me impulsiona a algo produtivo, leve? Até que ponto isso é visto como algo bom ou ruim?

“...o que determina minha personalidade é que minha personalidade foi destruída.” (LARROSA, 2014 p.49)

Devemos esgotar essa Procrastinação de tanto procrastinar e abrir possibilidade para a experiência da qual os autores falam tanto? Dá para entender e concluir então que essa experiência deve ser envolvida por espectros apenas positivos ou bons?

O que seria ‘Procrustinação’? Seria o conceito sobre procrastinação mesclado com Procusto. A Procrastinação, e quem Procrastina deve ser punido? Fugir da realidade, então será que é sobre isso?

Esse tipo de educação utópica foge da realidade que é então inevitável. Como assim, estamos lutando contra algo inevitável? Então vamos trazer a realidade como parte disto, trazer a potencialidade do que enxergamos como algo destrutivo?

No começo do texto trago a procrastinação como experiência e aqui falo da transformação disso em ‘Procrustinação’ pois procrastinar significa ser não produtivo para a sociedade, portanto, ser passado para trás, ser descartável, e no caso da Procrustinação é querer dizer o que impossibilita a experiência da procrastinação.

Transformar os desafios e filtrar o como chega para construir esse entendimento e esse manejo/habilidade de trazer a tona as potencialidades do processo Procrustinador. Esse processo seria também direcionar a negatividade em algo positivo e potente. A Teia existe desde sempre, agora se você vai cair na armadilha dela ou trilhar caminhos alternativos a partir dela, vai depender da experiência de aprender com a sua teia.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p. 19).

Referências Bibliográficas

BAITELLO, Norval Jr. **O pensamento sentado. Sobre glúteos, cadeiras e imagens.** São Leopoldo: Unisinos, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

BOCAYUVA, Pedro C.C., VEIGA, Sandra M., **Novo Vocabulário Político.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

FERRO, Clarice. **Relembre os principais acontecimentos da política em 2017.** Guia do estudante, 9 Jan. 2018. Atualidades. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/relembre-os-principais-acontecimentos-da-politica-em-2017> . Acesso em: 14 maio. 2021.

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

FRANGE, Lucimar, BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GDF. **Ensino Integral. Balanço de realizações,** Brasília, 19 dez. 2017. Educação. Disponível em: <http://www.brasilia.df.gov.br/ensino-integral/> . Acesso em: 14 maio. 2021.

GUEDES, Luênia Graciene Silva. **Silêncio na escola: expressão do corpo-estudante no ambiente escolar.** 2016. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Artes Cênicas). Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, p.48. 2016.

HAUSHAHN, Roberta. **Concepções de agressividade no âmbito da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Faculdade de Educação, Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p. 135. 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LEITE, Pricila. **Os jogos teatrais como recurso pedagógico: relato de experiência na Escola Parque 313/314 sul**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Cênicas). Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, p. 50. 2016.

MARTINS, Miriam, BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, Cláudio. **Educação Integral: os desafios e o papel do gestor escolar**. Nova escola gestão, 18 fev. 2019. Notícias. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2133/educacao-integral-os-desafios-e-o-papel-do-gestor-escolar> . Acesso em: 14 maio. 2021.

PÁDUA, Samira. **Educação integral no Plano Piloto e no Cruzeiro será fortalecida em 2017**, Agência de Brasília, 23 dez. 2016. Educação. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2016/12/23/educacao-integral-no-plano-piloto-e-no-cruzeiro-sera-fortalecida-em-2017/> . Acesso em: 14 maio. 2021.

PILLAR, Analice, BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

PUPPO, Maria Lúcia de S.B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NATEL, Angela. **Mitologia Grega: o Mito de Procusto e a intolerância humana**. 07 de Julho de 2016. Disponível em: <https://angelanatel.wordpress.com/2016/07/07/mitologia-grega-o-mito-de-procusto-e-a-intolerancia-humana/> . Acesso em: 14 maio. 2021.