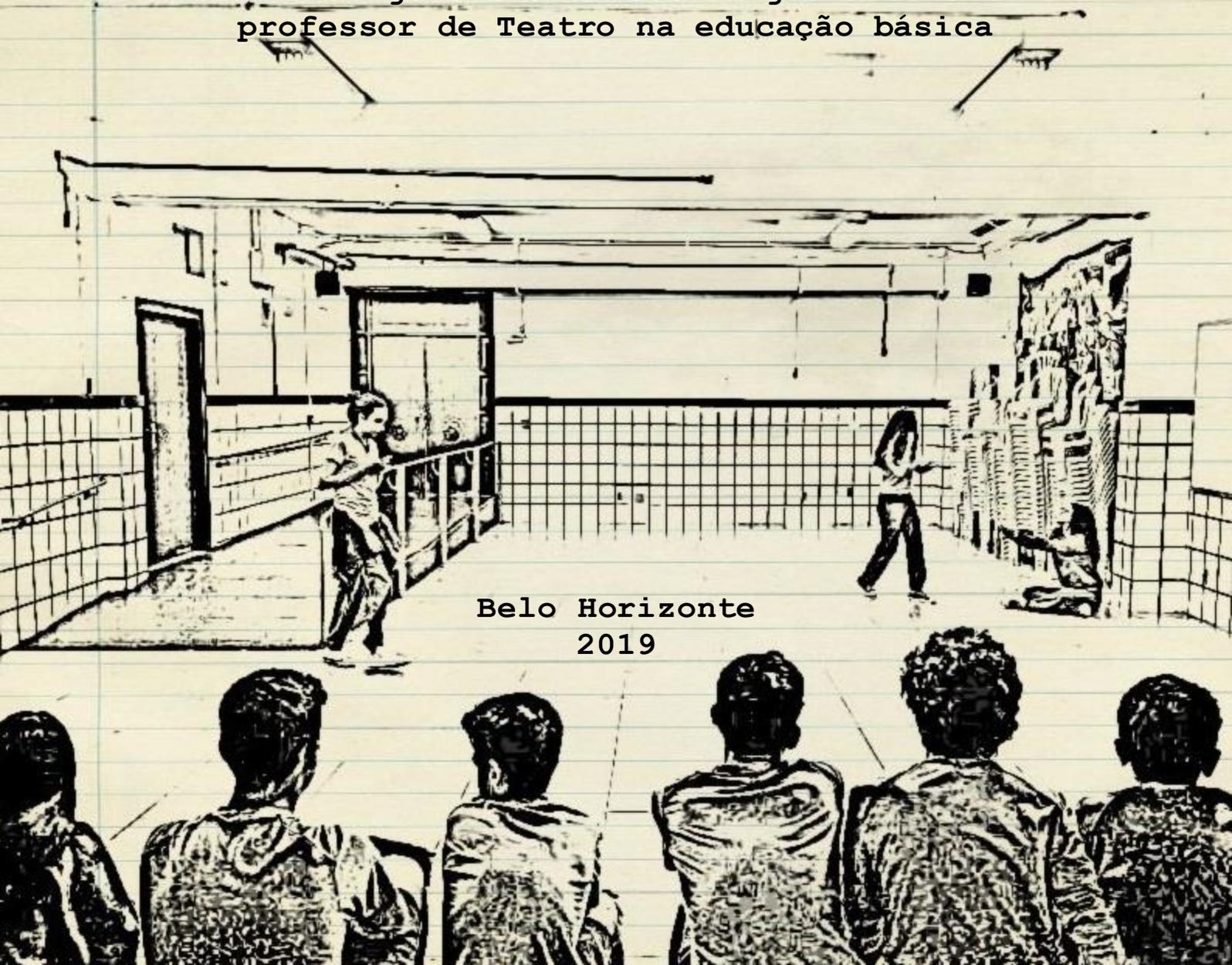


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Belas Artes

Thomaz Bazilio Cannizza

O PROFESSOR COMO ESPECTADOR  
Um diálogo entre o mestre ignorante e o  
professor de Teatro na educação básica



Belo Horizonte  
2019

Thomaz Bazilio Cannizza

**O PROFESSOR COMO ESPECTADOR**

**Um diálogo entre o mestre ignorante e o professor de Teatro na educação básica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura –  
Escola de Belas Artes da Universidade Federal de  
Minas Gerais para obtenção de título de  
Graduação.

*Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Santos  
Buarque de Gusmão*

Belo Horizonte  
2019

Às 14:00 horas do dia 25/06/2019, reuniu-se na Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora, constituída pelos professores abaixo assinados, para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do discente Thomaz Bazilio Cannizza, intitulado "O professor como espectador: um diálogo entre o mestre ignorante e o professor de Teatro da educação básica", como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

*Rita Gusmão*

.....  
Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão (Orientadora)

*Marina Marcondes Machado*

.....  
Marina Marcondes Machado (Membro)

*Vinicius da Silva Lirio*

.....  
Vinicius da Silva Lirio (Membro)

*Dedico esse fruto de esforços  
à memória de Billy – aquele  
quem eu tive a sorte de  
poder amar tanto e agora me  
presenteia com essa saudade  
tão gostosa que vou poder  
sentir até o fim dos meus  
dias.*

*Ao Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, por ser um lar no decorrer de uma trajetória arduamente prazerosa.*

*A Ana, Charles e Iolene, por serem supervisores anjos da guarda em minha jornada de estágio.*

*Aos alunos/as que conheci em meus estágios, pelo privilégio de aprender a ensinar com vocês.*

*A Tadeu, Marina, Mariana, Arnaldo, Luiz Otávio, Mônica, Vinícius, Daniel e todos os outros professores que carimbaram meu percurso acadêmico e fizeram dele uma fase preciosa de amadurecimento.*

*A Rita, por um acalento de orientação e por generosamente compartilhar sua sabedoria para a construção desse trabalho do qual me orgulho.*

*Aos meus amigos belohorizontinos Raizza, Gilmar, Carolinda, Kéu, Rodrigo, Pedro, André, Túlio e Leka, por segurarem firme nas minhas mãos e não me deixarem desbravar a vida sozinho.*

*Às minhas amigas-irmãs Paulistas lá de longe Lali, Maluzita, Bia, Iara, Carolita e Tina, por me suportarem e quererem tanto o meu bem.*

*A minha vó Natalina, por sempre me deixar boquiaberto com sua leveza e me lembrar que os dias melhores sempre vêm.*

*Aos meus pais, por amorosamente apostarem em minha sobrevivência a setecentos quilômetros do ninho.*

*eu ia te ensinar por que de não em não o  
tempo se sacia de nós, o tempo nos nega os  
desejos e nos avilta os sonhos, por que não  
existe a terra prometida senão em nós, e  
porque ela está cercada de continentes  
barrentos e istmos movediços*

João Anzanello Carrascoza

## **RESUMO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso se compõe de um exercício reflexivo sob teorias da prática educativa e a natureza das relações que a permeiam aliado a um relato de uma experiência docente inicial no ensino de Teatro. A partir de confluências teóricas de âmbitos da emancipação intelectual e da pedagogia da autonomia, o autor tece paralelos com a relação entre docência e discência e a relação entre acontecimento artístico e o espectador. Conclui ressaltando a figura do professor como espectador como uma perspectiva fértil para pensar o espaço relacional da sala de aula e os processos criativos desencadeados dentro desta.

Palavras-chave: Ensino de Teatro. Espectador. Experiência.

## **ABSTRACT**

This course conclusion monograph is comprised of a reflective exercise based on theories surrounding the educational practice and the nature of its relations, allied with narratives of an internship experience in teaching Theater. Through theoretical junctions of intellectual emancipation and the pedagogy of freedom, the author draws parallels with the teacher and the student relation and the relation between the artistic happening and its spectator. The author concludes highlighting the teacher figure as a spectator as a promising perspective for contemplating the relational environment of the classroom.

Keywords: Theater teaching. Spectator. Experience.

## SUMÁRIO

<b>Introdução: De onde escrevo.....</b>	<b>10</b>
<b>I. Um arcabouço de ética, curiosidade e liberdade.....</b>	<b>14</b>
❖ <b>Uma autoridade de um bom senso rigoroso.....</b>	<b>14</b>
❖ <b>Um mestre não mais inteligente que ninguém.....</b>	<b>21</b>
❖ <b>Ser espectador ou os estilhaços de cada um.....</b>	<b>27</b>
<b>II. Narrativas de um professor-estagiário ignorante.....</b>	<b>30</b>
❖ <b>O eixo da espiral.....</b>	<b>32</b>
❖ <b>Nos pináculos da experiência.....</b>	<b>35</b>
❖ <b>Minha emancipação como espectador.....</b>	<b>43</b>
<b>Considerações Finais: Por aqui, por enquanto.....</b>	<b>47</b>
<b>Referências.....</b>	<b>50</b>

## Introdução

### DE ONDE ESCREVO

*Eu não sou eu, sou o momento: passo.*  
Mario Quintana

Escrevo de uma mesa robusta feita de uma madeira de cor cremosa comprada num topa-tudo do bairro Sagrada Família em Belo Horizonte por volta de 2013. Em cima dessa mesa, um cartão postal que exhibe o bairro Montmartre de Paris, um livro de Mario Quintana e um copo d'água. O resto se confunde, embaçado à luz da tela digital em branco na qual acamo essas palavras. Com estas, busco pintar imagens das fagulhas que catalisaram os caminhos incineradores de minha busca por minha identidade como docente. Não sei começar do início, nem sinto que devo. Falo do agora para falar do passado e do futuro e, assim, deixo a nostalgia e a ansiedade se infiltrarem apenas por microfendas. Bebo água primeiro.

Escrevo de um momento introspectivo em que reflito sobre minhas afinidades com palavras de autores que li e sem os quais esse texto não existiria. Escrevo para, inclusive, reconhecer o privilégio de estar escrevendo com a ajuda de seres pensantes e escrevedores que vieram antes de mim e estenderam ombros largos sobre os quais pude sustentar ponderações, sistematizações e devaneios sobre minhas vivências. Dito isso, esse texto não se concretiza sem os ombros de Eugenio Barba<sup>1</sup>, sob cujas bênçãos confeccionei meu primeiro projeto de pesquisa dentro do Curso de Graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, dedicado ao Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em Interpretação Teatral. O projeto buscava compreender a figura do diretor, no âmbito de um processo de criação espetacular, como um espectador. As palavras de Barba queimaram paredes das concepções que eu tinha a respeito do que um diretor precisava ser:

Há diretores que plasmam o espetáculo, com vontade e originalidade, já conhecendo os caminhos que o levarão a realizar suas intenções. E há diretores-parteiros, que ajudam o espetáculo a vir à luz aceitando até imagens e ações cujo sentido eles não dominam, mas nos quais confiam, porque são indícios de uma subterrânea e ambígua presença de vida. Eu pertenci a essa segunda espécie, que ignora o fruto do processo e o observa

---

<sup>1</sup> **Eugenio Barba** (Brindisi, 29 de outubro de 1936) é um autor italiano, pesquisador e diretor de teatro. In: Eugenio Barba - Vide Editorial.

com aquele olho crítico, curioso, meio cético e meio estupefato de um primeiro espectador. (BARBA, 2010, p. 138)

Faíscas dessa primeira aventura inevitavelmente cintilam nesse novo projeto que emerge como o guia de um exercício de reflexão e elaboração a respeito de minhas experiências como professor-estagiário de Teatro no ano de 2018 e se destina ao TCC de Licenciatura em Teatro. Seis anos depois, ainda escrevo a partir da mesma mesa.

De onde escrevo, percebo meu percurso na Licenciatura em Teatro ditado primordialmente por essa visão do diretor como uma figura melhor definida por sua capacidade de testemunhar do que retoricar e, talvez por isso, gravitei para outro autor por meio do livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*; inicialmente, devido às cócegas que seu título, aparentemente contraditório, me faz. Reconheço como a densidão das palavras desse livro, de autoria de Jacques Rancière, me encurrala em um incêndio de questionamentos que ameaçam solapar entendimentos que tenho da trajetória escolar anterior ao meu ingresso na universidade.

Cresci entendendo que olhar para o professor era olhar para cima. Admiro vários dos meus professores que me guiaram em minha educação básica e, por eles e por elas, desenvolvi um respeito incomensurável. Porém, compreendo que essa admiração e respeito também provinham de uma relação pautada na superioridade da frente da sala de aula. Essa superioridade significava o poder de apontar e mostrar o certo e o errado para que eu os entendesse. Em meus cotidianos de estudo, a explicação era o momento de maior tensão e atenção porque ali estava a chave da compreensão. Inevitavelmente, os professores que sabiam explicar com maior eloquência e me transmitir as fórmulas e receitas para as avaliações de fim de semestre eram os que eu considerava serem “os melhores”. Também eram os que eu mais admirava.

De onde escrevo agora, guardo em meu âmago convicções que me dizem que não eram meus professores que se consideravam superiores. Era o todo do sistema de organização do processo educativo que os designava sob essa chancela. No princípio, essas convicções eram apenas um mormaço latente e intuitivo dentro de mim que me serviu como guia na busca por verificações dos questionamentos inflamáveis que eu já vinha carregando comigo. Meu desejo era de trazê-los pro mundo, oxigenar para inflamar.

As concepções de Rancière desbancaram, para mim, o professor-provedor-de-todo-o-conhecimento, cuja presença em sala de aula me acostumei a vislumbrar na sumidade de seu Olimpo; com Rancière, passei a enxergá-lo ao lado dos aluno/as com os quais ele convive. A palavra *igualdade*, onipresente nos escritos de Rancière, me traduz uma relação entre professor/a e aluno/a que eu apenas experimentei quando iniciei meu percurso na universidade. No entanto, ainda não havia conseguido dar nome a esse tipo de relação que me admitia como alguém para além de um necessitado de explicações. É uma relação cujos acontecimentos tinham na minha presença o pilar para existir. Dito isso, reconheço as oportunidades que a universidade me proporcionou para fazer exatamente isso: existir para acontecer.

Ainda com minha primeira aventura sobre os ombros de Eugenio Barba fresca em minha memória e um desejo de continuar soprando suas brasas, comecei a traçar paralelos entre a relação docente-discente e a relação do acontecimento artístico com seu espectador, inspirada em Rancière. Intuí que havia algo nesses esboços meditativos que poderia me valer como um pavio para o início de um novo projeto de pesquisa. Foi quando encontrei *O espectador emancipado*, de Jacques Rancière, e ao ver as palavras “espectador”, “aluno” e “intelectual” vizinhas domiciliadas na mesma frase, fui convencido a buscar transformar grandes incertezas em incertezas menores. Hoje, em uma das gavetas da mesa de onde escrevo está meu diploma do ensino médio, metaforicamente carbonizado.

Escrevo de um bairro de uma cidade de um estado de um país onde vejo professores e pensadores alvos de perseguições, ameaças e demissões pautadas em argumentos políticos e ideológicos implicados numa tentativa de processo de educação neutro; ou, noutras palavras, como se fosse possível uma abstenção das escolas do envolvimento nas implicações dos contextos sociais nos quais estão inseridas. A mim, só resta ler Paulo Freire. Nas palavras deste encontrei segurança, embasamento e consolo.

Para Freire, os vínculos frutíferos em sala de aula só acontecem com diálogo. Para mim, bastou essa palavra para começar a compreender que as relações escolares que vivi em minha infância e juventude estavam enraizadas em uma dependência, não em uma interdependência, como a palavra *diálogo* sugere. Escrevo dos ombros de Paulo Freire, onde encontrei uma afinidade e uma valentia para laçar e ancorar as palavras de Rancière no solo brasileiro, no qual piso e sobre o qual escrevo, no meu desejo de ser docente.

Assim, torro as estantes da biblioteca dos meus preceitos, conceitos e sofismas para vislumbrar um novo arcabouço de perspectivas. De onde escrevo, sinto o calor das labaredas irrompidas por essas duas fagulhas: igualdade e diálogo, que constituem o primeiro capítulo desta monografia. O arcabouço do primeiro capítulo está a serviço do segundo capítulo onde escrevi, essencialmente, sobre o lume da minha experiência como professor-estagiário e as queimaduras que senti na pele. Nas considerações finais, as cinzas.

Escrevo dos recônditos de uma vontade cálida, que me consome por completo, de compreender como posso ser eu no caminho que estou escolhendo. Por isso, escrevo daqui mesmo. De onde escrevo, sei do medo e do risco eminentes do tempo em que vivo, mas não os temo. Não sou herói. Busco apenas a dignidade que a ignorância pode me conceder.

## Capítulo I

### UM ARCABOUÇO DE ÉTICA, CURIOSIDADE E LIBERDADE

*Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso,  
tanto posso saber o que ainda não sei como posso  
saber melhor o que já sei.*  
Paulo Freire

Este capítulo está constituído de reflexões sobre a fundamentação teórica com a qual estamos dialogando. Busca-se tornar mais evidente as prateleiras e gavetas nas quais estamos buscando definições para noções que consideramos chave, sejam “aluno”, “professor” e “processo de ensino e aprendizagem”. Trata-se de questões que a prática pedagógica levantou neste docente em formação e de como elas se tornaram a base para sua formação.

#### **Uma autoridade de um bom senso rigoroso**

Com sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Rio de Janeiro, 1996), Paulo Freire analisa a prática docente, elencando suas responsabilidades ou, como ele prefere, exigências, desmistificando suas implicações e examinando cada elemento de cada processo. Fazendo isso, seus escritos criam uma aproximação entre as figuras do docente e do discente e, nesse movimento, evidenciam um entrelaçamento entre conceitos como “rigoriedade” e “respeito”. Comumente imiscíveis também são as palavras “autoridade” e “liberdade”. No entanto, Paulo Freire não só cria um laço ideológico entre elas, mas ergue argumentos tateis que sustentam a ideia de que, sim, um professor pode ser e agir como uma autoridade e, ao mesmo tempo, preservar a liberdade em sala de aula. Tal feito não é façanhoso, embora algo complexo. Ao discorrer sobre a autoridade com liberdade, a simplicidade emerge do pensamento de Freire: bom senso, coerência, curiosidade, escuta...

Tomando a figura da “autoridade com liberdade” dentro do contexto pedagógico como ponto de partida, avançaremos validando sua importância para a perspectiva que desejamos mostrar como fundante na experiência docente a qual me refiro neste trabalho e que foi vivida por este

professor em formação. Esta experiência abarca anseios e projetos de relação com a sala de aula e com o Teatro na vida docente a ser desenvolvida ora em diante.

Freire trata de elucidar a aparente contradição que existe na expressão autoridade com liberdade ao, primeiramente, elucidar o que ela não é: autoridade é uma coisa, autoritarismo é outra; liberdade é uma coisa, licenciosidade é outra:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 89)

São dois elementos que existem nas relações do espaço pedagógico, principalmente no que diz respeito à relação docente e discente. Freire descreve uma tensão entre esses dois lados que pode atingir um equilíbrio. No entanto, este é frágil: basta um estímulo à noção equivocada de liberdade, ignorante às virtudes do contexto escolar, que, à irrupção de uma desordem, independente de sua forma ou grau de manifestação, uma autoridade mais incisiva torna-se necessária. Basta um olhar exacerbado sobre a noção equivocada de superioridade da figura do docente que o senso de liberdade é confundido com o “silêncio dos *silenciados*” (FREIRE, 1996, p. 93, grifo do autor). Não era autoridade. Não era liberdade. Ou era o autoritarismo tentando domar a licenciosidade ou vice-versa: “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 1996, p. 105).

Freire nos conta que um jovem professor lhe relatou uma situação na qual precisou interromper sua fala em aula para contestar a atitude de um aluno que se posicionava na porta entreaberta desta sala de aula. Esse aluno se comunicava com uma colega que estava dentro da sala gesticulando. O professor julgou que sua atitude havia sido autoritária, ao que Freire respondeu que “na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento” (FREIRE, 1996, p. 104). Esta forma de pensar nos leva a crer que a licenciosidade trata-se de uma liberdade de eixo deslocado. A questão que nos surge é: no que consiste esse equilíbrio tensionado entre autoridade e liberdade e o que pode mantê-lo nos eixos? Explicar esse equilíbrio nos conduz à ideia de dialogicidade.

Segundo Paulo Freire, o professor deve ser vigilante. Vigilante de sua postura, da recepção de sua postura, do retorno dos alunos diante de sua postura e de sua própria recepção diante do

retorno dos alunos. Há, aqui, uma rede de instantes interdependentes que são variáveis constantes constituintes, essencialmente, da relação docente e discente no processo de ensino e aprendizagem. Nota-se que a vigilância a qual o autor se refere à postura docente, ou seja, ela não esbarra tanto no “o que”, mas, sim, no “como”. No fim das contas, pode-se pensar que estamos falando da avaliação. Se a vigilância nos remete a um senso de constância, a avaliação realizada pelo professor sobre suas atitudes e as atitudes de seus alunos e alunas, considerando o que as palavras de Freire nos provocam, deve ser permanente também.

Ao falarmos em avaliação, não nos referimos somente às ferramentas materiais para verificação de assimilação de conteúdo, mas a uma espécie de observação que parte de alguém que não olha para o outro sem olhar para si mesmo simultaneamente ou, nas palavras de Freire:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 29)

A noção de que o professor deve se submeter a um processo constante de autoavaliação não se explica pela existência de uma humildade que não lhe permita se contentar com seu posicionamento em sala de aula, mas, sim, pelo fato de que ele próprio também está sob vigilância. Assim como o professor observa seus alunos, ele está sendo constantemente observado por seus alunos também. Sua postura está em permanente apreciação.

A postura, entendida como a ação do professor, não tem a si própria como fim, a começar pelo fato de que ela não se conclui nela própria. Isso se deve ao fato de que ensinar não consiste na via de mão única que o verbo “transmitir” implica. A relação que se estabelece no equilíbrio entre autoridade e liberdade não é de um sujeito e um objeto, mas de dois sujeitos. Tendo isso à vista, Freire desvela a dualidade que existe na palavra “ensinar”:

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23, grifo do autor)

O verbo ensinar, em realidade, não se esgota só no ensinar. Salvas as identidades das palavras, podemos concluir que ensinar é aprender e que aprender é ensinar; e pensamos isto ao refletir sobre o que diz Freire: “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21); duas palavras que se unem em um significado na prática pedagógica para um equilíbrio de dois eixos interdependentes: autoridade e liberdade.

A indissociabilidade entre ensinar e aprender proposta por Freire reforça a ideia da constante avaliação que precisa acontecer na sala de aula, tanto por parte do/a professor/a quanto por parte do aluno/a. Inseridos nesse processo de troca, discente e docente constroem uma relação dialógica na qual “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 64). Cabe salientarmos que o objetivo de uma autoavaliação cíclica, abastecida pelo diálogo em sala de aula, não é um consenso homogeneizador, mas sim que:

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE, 1996, p. 116, grifos do autor)

Segundo Paulo Freire, na “dialogicidade verdadeira” (FREIRE, 1996, p. 118), há uma apropriação no ato de escutar que leva aquele que escuta a produzir sua compreensão, ao invés de ser conduzido a uma noção unívoca. No processo de aprender, há um movimento interno de criação, investigação, comparação, conjectura, dúvida e, por fim, constatação.

A dialogicidade existe porque as diferenças existem. Há inquietação, indagação, insatisfação, curiosidade. A curiosidade é impulsionada justamente por esse movimento de criação, ela é a força motora que promove a criticidade. Estende-se da curiosidade ingênua, como um saber derivado do senso comum, como o ponto de partida para a ida até a habilidade crítica. A relação dialógica da sala de aula propõe nutrir a curiosidade ingênua, estimulando sua capacidade de criação até se transformar em uma curiosidade crítica. Esse processo de amadurecimento da curiosidade decorre de um respeito por parte do docente pelo senso do discente “no processo de sua necessária superação” (FREIRE, 1996, p. 29). Os saberes do senso comum devem ser superados, não julgados ou desprezados. Entender a tenuidade existente na diferenciação entre essas três ações só é possível, segundo Freire, com uma prática docente que exercite o que ele denomina “bom senso”, ou seja, a abertura às

indagações da curiosidade ingênua dos alunos como porta de entrada para a trajetória até a criação de conhecimento e, conseqüentemente, a superação de um saber do senso comum. O princípio está, portanto, na escuta, que Freire conceitua da seguinte forma:

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 1996, p. 119)

Percebe-se, então, que é através da escuta que o professor aprende a falar com seus alunos. Conseqüentemente, essa aprendizagem suscita um processo interior de transformação e criação de conhecimento no/a professor/a, frente às suas experiências como autoridade com liberdade. Isso se deve ao fato de que o professor de bom senso de Paulo Freire é tão curioso quanto seus alunos e isso concorre para que sua autoavaliação se mantenha continuamente.

Até então, nos debruçamos sobre a figura da autoridade com liberdade e a dialogicidade a que ela convida, caracterizando a forma como elas desenham um processo de ensino e aprendizagem. Dirá o autor que a constância desse processo de autoavaliar-se-porque-avaliou-e-foi-avaliado é imprescindível pela simples razão de que todo ser vivo é inconcluso: “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50). Porém, não é na inconclusão vital que reside a razão para um processo contínuo de transformação. O ser humano pode ser tão inacabado quanto um tamanduá ou uma erva daninha, mas o que o difere do restante dos seres vivos é a sua consciência dessa inconclusão:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 58)

Ciente de sua condição de inacabado, o ser humano se vê em um inevitável e permanente processo social de busca. Mantendo o âmbito pedagógico à vista, reconhecemos que a possibilidade caleidoscópica de perspectivas é um denominador comum para docente e discente e que uma postura de portador de verdades absolutas não é consoante à consciência de seu inacabamento (FREIRE, 1996). Testemunhar a inconclusão dos alunos envolve aceitar a possibilidade do risco inerente a tudo o que é novo e isso se torna fundamental para que o

docente se assuma como mutável e motivado por suas reflexões críticas. Dentro da sala de aula, não cabe o ponto de vista absoluto, pois o entendimento não é transferido, mas, sim, co-participado (FREIRE, 1996).

Podemos perceber que, ao nos reconhecermos na impossibilidade da permanência, a curiosidade se revela como o estopim necessário para a transformação daquilo que há de instintivo em nós para uma avaliação crítica daquilo que nos acontece. Sermos conscientes de nossa incompletude implica praticarmos a eticidade<sup>2</sup>. Ser ético não significa apenas ser fiel à sua eticidade, mas também de ser capaz de transgredi-la. A tomada de posição para qual a ética nos convida suscita a percepção de que até uma escolha consciente de não tomar posição é, em si, uma tomada de posição.

Para Freire, na sala de aula o docente está em constante avaliação enquanto ele mesmo avalia tudo o que se decorre do processo de ensino e aprendizagem: suas ações, suas escolhas e sua eticidade. Para Freire:

Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 98, grifos do autor)

A dialogicidade, para Paulo Freire, ressalta a responsabilidade do professor dentro de sala de aula no que diz respeito ao estímulo à criticidade. Não há neutralidade quando há consciência do inacabamento, quando se apercebe ético e, por isso, um ser capaz de decisão: “o pior talvez dos juízos é o que se expressa na ‘falta’ de juízo. O pior juízo é o que se considera o professor uma *ausência* na sala” (FREIRE, 1996, p. 65, grifo do autor).

Ao testemunhar a forma como o professor reage, opta e constata, o aluno está vislumbrando como o professor aprende. É nessa “disponibilidade permanente à vida” (FREIRE, 1996, p. 134) que o professor não só ensina um determinado conteúdo, mas ensina a aprender. O aluno aprende a aprender ao testemunhar seu professor aprendendo. Assim, constrói-se o diálogo. Afinal, retornando à situação do jovem docente que desabafou com Paulo Freire, uma relação pautada na dialogicidade convida o professor a tomar uma posição diante da posição tomada pelo aluno. A ética é o que baliza essa tomada de posição.

---

<sup>2</sup> Para Hegel, a eticidade “é o conceito de liberdade, que se tornou mundo existente e natureza da autoconsciência” (In ABBAGNANO, Nicolas. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007).

É decidindo que se aprende a decidir, é aprendendo que se aprende a aprender. A dialogicidade é ética porque é formadora. Essa formação deriva do encontro de liberdades. Não há construção, formação, se não há espaço para a liberdade. Tendo isso à vista, Freire faz a seguinte observação sobre o processo de ensino e aprendizagem:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário escolar tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. (FREIRE, 1996, p. 94)

É no encontro entre liberdades que germina o estímulo à autonomia. Não há ensino de conteúdo sem formação ética, e isso porque a autoridade coerentemente democrática e ética, segundo Freire, reconhece a liberdade da discência, mas não através de um mero “dar corda”, mas justamente pela construção da sua percepção da responsabilidade que requer o exercício da autonomia. É no processo dialógico que o aluno assimila o conteúdo e se aproxima da compreensão de como acontece essa assimilação; acredito que é sustentada pela criação de conhecimento que a liberdade estimula a reelaboração e que a autonomia se ergue.

Na relação dialógica, o professor respeita a autonomia do aluno na mesma medida em que pratica a sua própria. Instaurada essa dinâmica, o professor pode seguir o caminho da coerência e do bom senso, com uma postura que é continuamente atenta a si própria e mantém sua “rigorosa metódica” (FREIRE, 1996, p. 49) ao mesmo tempo em que é “rigorosamente ético” (FREIRE, 1996, p. 28); alcança a autoridade com liberdade. Nesse compasso, o aluno cuja curiosidade, linguagem, sintaxe e gosto estético são respeitados, aprende a aprender e, ao se apropriar e criar a partir daquilo que acontece no encontro entre sua liberdade e a do(s) outro(s), constrói sua autonomia aliada à ética.

O princípio da autonomia é o reconhecimento de que a construção desta acontece dentro e fora do contexto escolar, antes e depois dele, próximo e longe da presença do docente. O princípio está na consciência de que aprendendo, nas situações informais e formais, é que se torna possível ensinar:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os anseios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero

permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. (FREIRE, 1996, p. 95)

O ser professor consiste em superar permanentemente a sua própria ignorância, assim como sua curiosidade ingênua, como consequência da consciência ética de sua inconclusão permanente. A segunda parte desse capítulo foi construída a partir dessa percepção, trazendo outro autor que, a meu ver, amplia e complementa a busca por meus anseios e sedimenta a base de onde retirei minhas proposições e atitudes como docente na experiência pedagógica que relatarei mais adiante.

### **Um mestre não mais inteligente que ninguém**

Joseph Jacotot nasceu em quatro de Março de 1770 na cidade francesa de Dijon e foi, entre outras coisas, ao longo de sua vida, professor de Francês e Literatura na Universidade Católica de Louvain (Bélgica) durante um período de exílio. Foi também um louco e um solitário, no dizer de pesquisadores de sua biografia. Ao ser procurado por estudantes interessados em suas lições, Jacotot se viu no desafio de enfrentar o fato de que ele não possuía conhecimento algum de holandês (a língua oficial da universidade) e, coincidentemente, aqueles que o procuravam também ignoravam a língua francesa por completo. No entanto, ao acolher a procura dos alunos, o professor tratou de, primeiramente, estabelecer algum vínculo entre ele e eles e foi então que, impulsionado pela recente publicação de uma versão bilíngue de *Les Aventures de Télémaque* (As Aventuras de Telêmaco), de François Fénelon, propôs que aprendessem o texto francês do livro, amparados pela tradução.

Ao requerer de seus alunos que escrevessem, em francês, sobre o que haviam lido, Joseph Jacotot se surpreendeu com o êxito nos resultados e atribuiu este fato ao modo como os envolvidos haviam se imergido em um processo de aprendizagem mais introspectivo. As circunstâncias nas quais culminou essa peripécia serviram como estopim para uma modificação na ótica de Jacotot. Seria o processo de ensino e aprendizagem, então, constituído de algo além do explicar e “transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência?” (RANCIÈRE, 2013, p. 19)

O filósofo francês Jacques Rancière inicia seu livro intitulado *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* (Belo Horizonte, 2013), publicado inicialmente em 1987, descrevendo esta aventura intelectual de Joseph Jacotot, vivida na Universidade Católica de Louvain. Em 2003, descreveu a escolha desse princípio narrativo para sua obra como uma tentativa de “fazer valer, para essa atualidade, a estranheza radical da posição teórica de Jacotot, sua inatualidade em relação ao seu próprio tempo” (RANCIÈRE, 2003, p. 187). Aqui, partimos da narrativa de Jacotot para explicitar que, por um lado, impulsos tenros dessa pesquisa nos convidaram a traçar paralelos entre este intelectual francês e Paulo Freire devido ao caráter autônomo dos experimentos pedagógicos com seus alunos que se pautaram, principalmente, na força criadora das curiosidades dos discentes (FREIRE, 1996). Por outro lado, devemos considerar como Rancière enxerga essa aproximação:

O pensamento de Jacotot não é um pensamento de “conscientização”, que busca organizar os pobres em coletividade. O pensamento de Jacotot se dirige a indivíduos. (...) Há, pois, uma distância entre as intenções da emancipação intelectual jacotista e movimentos como o de Paulo Freire. Mas há algo em comum, no processo de emancipação intelectual, como vetor de movimentos de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica da instituição. (RANCIÈRE, 2003, p. 198)

A seguir, nos debruçaremos sobre as lições de Rancière acerca da figura do mestre, como ele prefere se referir ao professor quando fala da atividade de ensinar, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Muitas ideias daqui, de fato, nos levam a Paulo Freire que, por sua vez, continuará sendo uma onipresença nesse trabalho. A confluência se mostrará a cada passo.

Para falar do mestre em sala de aula, Rancière propõe uma reflexão acerca do período que antecede a entrada do indivíduo nela: ao nascermos, adentramos um universo repleto de palavra, imagem e movimento. Seres sencientes que somos, absorvemos tudo aquilo que nos acontece e que acontece à nossa volta, pois falamos conosco, falamos ao redor de nós. Escutamos, ingerimos, repetimos, imitamos, erramos, erramos novamente, corrigimos e, em um ciclo formado por essa metodologia primitiva de assimilação da vida, aprendemos. Rancière fala da aprendizagem da língua materna como processo cuja força motora é a “própria inteligência” (RANCIÈRE, 2013, p. 22). É preciso, porém, enfatizar: o ser principiante aprende sua língua materna, assim como também aprende a andar sobre suas duas pernas, através de uma inteligência que é sua própria, e há um intermediário nesse processo. O epicentro da discussão

não está em defender que é possível aprender algo sozinho, abandonado, na ausência de um outro, mas em questionar a forma de ser e estar daqueles que inevitavelmente intermediam esse processo de aprendizagem.

Ao iniciar seu processo de escolarização, ou seja, ao entrar no âmbito escolar, a criança vai encontrar outro tipo de mestre que se difere daquele que a acompanhou nos seus anos iniciais. Por ter construído conhecimentos acerca de sua língua materna e as relações entre palavra, imagem e movimento, a criança é capaz de assimilar este novo discurso.

O que vai diferenciar esta fase da anterior, no dizer de Rancière, é que o discurso que toma forma na sala de aula é da ordem da explicação e instaura-se uma noção de que os recursos utilizados pelo indivíduo até esse ponto de sua vida não possuem mais a mesma utilidade. Faz-se necessária uma interposição que busca transmitir o conhecimento (que reside em um livro didático, por exemplo) através da simplificação:

(...) é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indelévels. (RANCIÈRE, 2013, p. 22)

A explicação então se torna um elemento tônico e definidor na relação entre o mestre e o/a aluno/a. O arcabouço de habilidades erguido pelo/a aluno/a em sua trajetória até seu ingresso na escola cai em obsolescência com a percepção de que “compreender” é algo que só é possível com as explicações do mestre e sem as explicações, o/a aluno/a acredita não ser mais capaz de manter a relação entre aprendizagem e verificação. A ignorância do/a aluno/a, que antes era sua salvação e ponto de partida para qualquer aprendizagem, agora adquire a conotação de deficiência. No decorrer de sua trajetória escolar, constrói-se uma imagem de um mestre superior e, por isso, inatingível. Ainda, o livro é algo que não se encerra em si próprio, mas na extensão das traduções simplificadoras do mestre explicador.

Ao apontar estas relações do indivíduo com a aprendizagem antes e depois de sua inserção na instituição escolar, Rancière problematiza a ordem explicadora, expondo que ela convida à noção dominante da hierarquia das inteligências. Esta é, na perspectiva de Rancière, a relação que dita o compasso fragmentado do processo de aprendizagem do aluno e distância entre o aluno e o mestre, que é mantida conforme “peças isoladas de um saber do explicador”

(RANCIÈRE, 2013, p. 41). Rancière denuncia a incoerência da relação hierárquica que se estabelece na instituição pedagógica:

Até ele [o mestre explicador], o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. Agora, ele vai aprender. Ele escutava palavras e as repetia. Trata-se, agora, de ler, e ele não escutará as palavras, se não escuta as sílabas, e as sílabas, se não escuta as letras que ninguém poderia fazê-lo escutar, nem o livro, nem seus pais – somente a palavra do mestre. (RANCIÈRE, 2013, p. 24)

A interdependência é uma exigência dessa relação hierárquica: em realidade, não é o incapaz que tem necessidade do explicador, mas sim o contrário, é o mestre explicador que enquadra o aluno ignorante em uma condição de inferioridade para se reconhecer como componente indispensável do processo de ensino e aprendizagem. O ato de explicar ao outro é, essencialmente, ilustrar a incapacidade do outro de compreender por si só. Dois principais e errôneos fundamentos, segundo Rancière, justificam essa postura: de que o mestre não possui ignorâncias e que a inteligência de um pode ser comprovadamente comparada como maior ou menor que a de outro.

Diante de sua discordância da hierarquia de inteligências, Rancière caracteriza o que ele denomina embrutecimento dentro de um processo de ensino e aprendizagem: se define pela consciência nociva com a qual o aluno passa a aceitar seu mestre como o guia absoluto. Gradativamente, essa visão de seu decurso de aprendizagem se atrela à sujeição a expressões como “eu não posso” que revelam, como Rancière coloca, um “esquecimento de si” (RANCIÈRE, 2013, p. 87). A frase “eu não posso” demonstra, essencialmente, uma abstenção do ato de aprender (RANCIÈRE, 2013). Verificamos, então, que a assunção de que a inteligência de um depende da inteligência do outro para alcançar a compreensão é, na verdade, a privação da aprendizagem e um aceno à transmissão de saberes em uma relação que sujeita uma inteligência à outra.

Segundo este autor francês, uma relação pedagógica pautada na ideia do aluno como recipiente de saberes exclui a possibilidade de réplica, ou seja, a existência de um discurso distinto, já que a “agregação material do consentimento” (RANCIÈRE, 2013, p. 118) necessita do silêncio do outro. Já aqui encontramos a convergência que faz deste autor um parceiro nas reflexões sugeridas por Paulo Freire.

Em Rancière, o que de fato caracteriza a aprendizagem intelectual do aluno, não é a liderança de um mestre de inteligência superior, mas o reconhecimento primordial de que a fagulha para

o processo incinerador e renovador da construção do conhecimento é a vontade (RANCIÈRE, 2013). Rancière explicita a potência da vontade ao meditar sobre a aprendizagem da língua materna cujo percurso é atravessado “pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” e na ausência de um mestre explicador (RANCIÈRE, 2013). O processo de ensino e aprendizagem não é feito da sujeição inteligência a inteligência, o que levaria ao senso de inferioridade e incapacidade de aprender, próprios do embrutecimento, mas de um encontro entre as vontades do aluno e do mestre, como uma rede:

Eu quero olhar e vejo. Quero escutar e ouço. Quero tatear e meu braço se estende, passeia pela superfície dos objetos ou penetra em seu interior; minha mão se abre, se desenvolve, se estende, se fecha, meus dedos se afastam ou se aproximam para obedecer à minha vontade. Nesse ato de tateio, só conheço minha vontade de tatear. Essa vontade não é nem meu braço, nem minha mão, nem meu cérebro, nem o tateio. Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade. (RANCIÈRE, 2013, p. 83)

Rancière afirma que o homem é uma vontade servida por uma inteligência e, fazendo isso, coloca o desejo de aprender anterior à capacidade de aprender e, conseqüentemente, o desejo de ensinar anterior à capacidade de ensinar. “A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha” (RANCIÈRE, 2013, p. 83). Podemos então concluir que aquele que busca medir inteligências comete um equívoco: o que se pode relatar é a diferença nas manifestações de desejo de busca e da atenção presente nestas, mas não no que diz respeito à quantidade de capacidade intelectual. O autor dá nome à percepção dessa distinção: emancipação.

A emancipação, ao contrário do embrutecimento, não toma a igualdade de inteligências como suposta meta no horizonte. Ela a estabelece como seu ponto de partida. A emancipação não fornece a chave do saber, mas a percepção daquilo que uma inteligência é capaz quando se reconhece igual a qualquer outra e considera qualquer outra igual a si (RANCIÈRE, 2013). Não há superioridade e, portanto, não há inferioridade. Isso possibilita a instauração de um diálogo entre a vontade do aluno e a vontade do mestre. Ora a vontade é de comunicar, ora de adivinhar:

Desse concurso de vontades resulta um pensamento visível para dois homens, ao mesmo tempo. (...). Essas criações ou, se assim se prefere, essas metamorfoses são o efeito de duas vontades que se ajudam entre si. Assim, o pensamento torna-se palavra; depois, esta palavra, ou vocábulo, volta a ser pensamento; uma ideia se faz matéria e essa matéria se faz ideia; e tudo isso é o efeito da vontade. (RANCIÈRE, 2013, p. 94)

Nessa relação dialógica entre vontades o aluno reconhece a igualdade de sua inteligência, reflete sobre suas capacidades e sobre a forma como as desenvolveu. Assim, constrói seus próprios mecanismos de tradução inerentes à relação entre dois seres falantes, fruto do exercício autônomo de suas inteligências.

Estabelecida aqui a validade da emancipação como contrária do embrutecimento, é preciso ressaltar que o aluno não é emancipado pelo professor por uma via direta, mas através dele mesmo. O mestre interroga, provoca a manifestação de uma inteligência a qual o aluno ignorava e, assim, o encoraja a relacionar aquilo que está aprendendo com seu arquivo vivencial e, assim, o aluno aliando sua capacidade de buscar e verificar com a sua vontade, encontra algo novo. Talvez não seja o que estava procurando, nem o que supostamente precisa encontrar. Ao olhar de Jacques Rancière, o importante é que esse algo novo constitua uma inteligência que se torne útil a si mesma (RANCIÈRE, 2013) e mantenha viva a vigilância do aluno com relação ao ciclo de se perguntar o que vê e verificar o que pensa disso (RANCIÈRE, 2013). Uma forma de reflexão que traduz, mas que não deixa de se pautar nos princípios primitivos de quando se aprendeu a falar e a andar.

Para completar a significação da coerência que existe na relação que emancipa seus integrantes, Rancière afirma que não é possível que o aluno se emancipe sem que o mestre seja emancipado e que para que a emancipação do mestre se cumpra, é necessária a consciência de que:

(...) quem quer emancipar um homem deve interroga-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele. (RANCIÈRE, 2013, p. 52)

No encontro entre vontades, a assunção da igualdade das inteligências é consequência do reconhecimento da ignorância. O mestre não consegue proporcionar os meios para o aluno se emancipar, se elevar na ordem intelectual, sem que ele próprio se emancipe, ou seja, que ele assuma sua ignorância ou ainda, a necessidade de superação desta. Porém, Rancière desembaça qualquer aflição com relação à complexidade pragmática que uma colocação dessas possa sugerir: o meio para a emancipação não está em aprender com os sábios o que se ignora, mas em ensinar outros ignorantes (RANCIÈRE, 2013).

O mestre ignorante é mestre emancipado e mestre emancipador; um componente indispensável do processo de ensino e aprendizagem. Sua postura como ignorante assumido consiste em, através de mãos volitivas dos/as aluno/as, retirar os véus empoeirados dos segredos do universo intelectual para revelar e comunicar que há veracidade nas coisas do mundo.

### **Ser espectador ou os estilhaços de cada um**

A atividade do professor contém uma lição de emancipação mútua, pois reivindica não só o ato de ver e sentir, mas de compartilhar o que se vê e sente, como um legítimo meio de expressão:

(...) cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça, assim, o modelo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria, os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles. (RANCIÈRE, 2013, p. 104)

Ao examinar o processo de ensino e aprendizagem como acontecimento artístico, o autor francês transpõe o seu conceito de emancipação para um patamar onde a estética passa a fazer parte dele. Noutra esfera, escolhe elencar aspectos de uma visão que ele considera embrutecedora na arte do teatro: de que o olhar para o qual o teatro convida é o oposto de conhecer e de agir. O convidado ao ato de olhar é o espectador. Enquanto toda a ação do acontecimento transcorre entre integrantes do ofício da cena, o espectador permanece imóvel em seu lugar olhando (RANCIÈRE, 2012). Ao espectador, nada acontece, apenas à sua frente ou em volta. Há, no entanto, que se observar uma fronteira que distingue duas formas de olhar, uma na qual o olhar embrutece e outra na qual o olhar é sinônimo de agir. No decorrer do acontecimento artístico, o espectador não está somente diante de uma forma cujos aspectos cerram seu olhar em si, mas de verdades inerentes ao acontecimento que o transpõem e, para essa percepção, o autor acena em concordância (RANCIÈRE, 2012). Reconhece que, na verdade, o espectador não está imóvel. Ele está diante de uma ação que lhe foi subtraída e

entremeada em uma nova forma de organização que desafia sua percepção da ordem das coisas. O que ele deve realizar frente a este desafio é tecer traduções.

Ao relacionar essas reflexões de Rancière às de Freire, anteriormente mencionadas neste texto, pode-se pensar que convergem numa ideia de construção de conhecimento como fruto de uma liberdade dentro da qual se questiona, se é escutado e, por isso, engajado em uma dialogicidade. Na construção de seu vocabulário, o aluno, assim como o espectador, faz uso de:

(...) uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe. (RANCIÈRE, 2012, p. 15)

A noção de tradução é a porta de entrada para a construção deste conhecimento que, em si mesmo, se revela como experiência estética, esta que é um importante alicerce de minha busca pelo professor de Teatro que almejo ser. Esta noção fará compreender que o que se manifesta na experiência estética pode ser escavado, lapidado, estilizado e reorganizado à maneira do aluno em seu processo de busca desencadeado por ele mesmo que é um espectador. Nessa forma de ser e estar, ele olha e age e traduz ao agir. O mestre ignorante, concomitantemente, não busca ensinar aos alunos um saber que é seu. Ele fornece possibilidades de caminhos para que o aluno escolha, siga e busque seus próprios estilos de perspectiva que o ajudem a provar de sua própria busca.

Entre o aluno que se emancipa e o mestre ignorante há o que Rancière se refere como uma “terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles” (RANCIÈRE, 2014, p. 19). Essa terceira coisa é o acontecimento. Pode-se verificar a forma, o que se viu, mas as verdades recônditas do acontecimento se preservam na individualidade, sem que haja transmissão. Para Rancière, o saber não é um conjunto de conhecimentos, o saber é uma posição (RANCIÈRE, 2014). Olhando e agindo, alimentando sua inteligência com sua vontade, o aluno espectador se emancipa e, assim, toma posição.

Torna-se necessário, nesse ponto, lembrar que na tríade do processo pedagogicamente emancipatório o aluno se emancipa porque o professor se emancipa no acontecimento que reflui entre eles. Assim como o aluno, o mestre observa, seleciona, compara e interpreta. O professor emancipado e emancipador testemunha o acontecimento dos seus alunos, é aberto a cada vontade de cada individualidade, mas, assim como no acontecimento artístico com o

espectador, mantém-se uma dialogicidade, ou seja, uma retribuição por parte do aluno que reinicia o ciclo. Há escuta, como quer Paulo Freire. É por meio da escuta que se pode agir esteticamente, isto é, de forma sensorial, ou com “decência e boniteza” (FREIRE, 1996, p. 32).

Até aqui busquei identificar os conceitos e as relações que forjam propostas de ação docente em autores respeitados e que fazem sentido para mim e para minha atuação docente; passaremos à descrição e análise de retalhos da experiência de regência de classes escolhida para esta monografia. Busco a demonstração do entendimento que me foi possível alcançar como docente em formação sobre como desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em Teatro. Ainda, devo acentuar, as gavetas e prateleiras do arcabouço aqui construído foram escolhidas por preencherem um espaço entre a experiência relatada nesse trabalho e anseios e questionamentos meus acerca da docência. As teorias com as quais dialogo aqui constituem o guia de um panorama de viagens possíveis; a viagem que descrevo, no entanto, é a que meus passos legitimam.

## Capítulo II

### NARRATIVAS DE UM PROFESSOR-ESTAGIÁRIO IGNORANTE

*O aluno que encontrou o mestre só quer realizar o mestre. É possível. Desde que seja impossível.*

Eugenio Barba

Estou sentado em uma pequena mureta de dois níveis que se situa no limite entre o pátio da educação infantil e a grade de uma das três quadras do colégio. Termino de tomar meu cafezinho no copo de plástico que a professora de artes industriais me ofereceu. O chão vermelho, marrom, verde e azul da quadra é cortado por inúmeras faixas brancas que o divide de acordo com diretrizes exigidas pelos esportes praticados nesse lugar. Nessa quadra, alunos mais velhos jogam futebol e o som metalizado da bola se chocando na grade atrás de mim é frequente. Com exceção do lado que é ocupado pela grade da quadra, o pátio é circundado pela estrutura de dois andares do colégio. As portas da sala de música, artes industriais e sala dos professores se comunicam diretamente com o pátio; e a cantina é uma janela larga com bancada nesta direção. O pátio possui duas árvores grandes ao centro e seus tamanhos são suficientes para proporcionar uma quantidade generosa de sombra. À minha esquerda, um parque com escorregadores e túneis coloridos de plástico. Em frente, estão oito colunas enraizadas em uma parte do pátio, em cima das quais está o segundo andar do colégio. Esse tem janelas compridas que deixam vislumbrar toda a extensão do pátio lá de cima.

Ao fundo dessa área coberta, só consigo ler em uma placa com letras prateadas: “Fonte de Padre Eustáquio”. Não me atrevo a atravessar o pátio nesse momento para verificar do que se trata, pois, nesse meio tempo, enquanto tento retratar num esboço rabiscado a estrutura do pátio e seus entornos, esse é inundado por alunos da educação infantil que estão em horário de intervalo. A sonoridade se intensifica repentinamente e não enxergo mais possibilidade de sair de onde estou. Os jogos e brincadeiras começam quase que imediatamente. Há uma sensação de explosão, de liberação, e isso, pra mim, é refletido na correria, no tocar um ao outro, nos empurrões amigáveis, nos gritos e gargalhadas sonoras. A movimentação é tão intensa que há uma sensação eminente no ar de que, a qualquer momento, algo ou alguém pode me atingir de alguma forma. Uma bola colorida de vôlei se concentra num determinado grupo de alunos que

brincam jogando-a uns pros outros, mas não demora até que ela seja arremessada em minha direção e por pouco não me acerte.

“E aí, beleza?”, “Você é top!” – dois alunos passam por mim e me cumprimentam. Uma menina de óculos de armação rosa-choque curiosamente se aproxima de mim e pergunta: “Quem é você?”. Por alguma razão, meu instinto é mostrar meu crachá. “Ah tá!”. A partir desse momento, a todos que me perguntam quem eu sou, eu mostro o crachá. Só consigo refletir sobre essa minha postura num momento posterior, mas acho que uma pontinha de incerteza com relação a se eu poderia mesmo estar ali presente naquele local específico, interagindo com os alunos, me inibe e minha escolha é de manter as coisas no protocolo básico.

A mureta na qual estou sentado possui um nível mais alto atrás de mim e os alunos correm livremente por ela. Às vezes vêm em minha direção e só desviam para o nível superior em cima da hora. Frio na barriga. Em um determinado momento, uma senhora de estatura baixa, aparentando uns cinquenta e poucos anos, surge no pátio (uso o termo “surge” porque não consigo enxergar de onde ela veio). Tem um microfone sem fio em mãos. Está vestida com uma blusa listrada verde e branca, uma calça verde pinho e sandália de salto cor salmão. Imagino que seja a diretora ou coordenadora. Sua gestualidade para com os alunos é, por vezes, incisiva e brusca, e seu olhar é clínico. Não abaixa sua cabeça ou tronco em momento algum, mesmo quando um aluno, de estatura obviamente mais baixa, se aproxima para se comunicar com ela.

Às 9h06min, o sinal toca e os alunos, aos poucos, se organizam sentados no chão da parte coberta do pátio. Um pouco distante, observo-os se organizando em fileiras e algumas mulheres, provavelmente professoras, se posicionam em frente a essas fileiras. Cada uma tem sua própria fileira. A diretora com o microfone começa a cantar uma música, indecifrável aos meus ouvidos por conta do barulho acentuado, que chega a mim como uma tentativa de engajar o grupo em uma atividade coletiva e, conseqüentemente, cessar a dispersão e o barulho. No entanto, essa estratégia parece não surtir efeito e a diretora ou coordenadora continua caminhando no meio das fileiras fazendo gestos para demonstrar seu estado de espera pelo silêncio. As professoras apontam para a diretora, reforçando o recado. Ao se instalar o silêncio finalmente, a diretora ou coordenadora pontua: “Seis minutos. Seis minutos!” – se referindo à quantidade de tempo que foi necessária para chegar ao silêncio.

Aos poucos, cada fileira de alunos se levanta e segue para sua sala com sua respectiva professora.

### **O eixo da espiral**

“Educar para Vida Plena” – o lema do Colégio Padre Eustáquio localizado no bairro homônimo de Belo Horizonte, é uma das primeiras coisas que aparecem em meus rabiscos de diário de trabalho, de onde também retirei o relato anterior, do meu período de estágio no colégio católico e particular. Sentado na biblioteca entre robustas prateleiras de livros e ocasionalmente observando uma roda de aula de literatura do quarto ano que acontece no canto do meu olhar, me debruço sobre o calhamaço que é o projeto político pedagógico da escola. Minha lente é de um discente da Licenciatura em Teatro cursando a disciplina Análise da Prática e Estágio em Teatro III<sup>3</sup>, mas o palavreado de cunho religioso que permeia as páginas do projeto por vezes me desafia a traçar os paralelos com o vocabulário teórico da disciplina teatral.

Assim, logo embaixo do lema, o projeto político pedagógico finca quatro pilares que a sustentam, são eles: “misericórdia”, “fraternidade”, “mansidão e firmeza” e “aprendizagem de qualidade”. Ao lado da palavra “misericórdia”, escrevo: “ver, comover-se e mover-se para promover o outro”; a palavra “fraternidade” é entendida como “a relação consigo, com os outros, com a natureza, com Deus”; o conjunto “mansidão e firmeza” é caracterizado como “diálogo e escuta”, o meio para a “consecução de propósitos”; e por fim, a expressão “aprendizagem de qualidade” (que a princípio, chega a mim como chancela de proposta de candidatura política) contém quatro ramificações: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”. Em um momento tão embrionário do meu estágio no Colégio Padre Eustáquio, eu ainda não consigo imaginar que será possível testemunhar a presença de cada um desses pilares nas vivências pedagógicas em sala de aula. Pelo contrário, minha visão é um pouco cética devido ao meu estranhamento com a conotação religiosa do texto.

---

3 Disciplina do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMG ministrada pelo Professor Vinícius da Silva Lório no ano 2018.

Prossigo com a leitura do projeto. Ao adentrar a seção das concepções do ensino de arte, me deparo com um certo pragmatismo simplificador acerca da arte e seu ensino. O projeto declara: “Dependendo da concepção de ensino que temos, definimos o que vamos ensinar, como vamos ensinar e com qual objetivo”. Enxergo a necessidade de se estabelecer o que se pretende explorar, os meios que se enxerga serem necessários e até os resultados que pode se esperar, mas levando em consideração que se trata de um projeto de ensino de arte, não enxergo, nessas palavras, uma diferenciação entre uma experiência artística e uma experiência científica. Penso que nestas palavras, Carminda Mendes André revela minha percepção daquele momento:

Enquanto a ciência compreende o conhecimento como o resultado de um projeto de pesquisa, com hipóteses e experimentos para sua confirmação, a experiência artística acontece a partir de um início preciso, que produz movimento e não se poderá prever o sentido tomado. Nela, sujeito e objeto se fundem e se confundem. A ação criativa é processo e produz possibilidades, enquanto o experimento científico é projeto e deve produzir produtos acabados. Sendo assim, um programa de ensino em arte, que objetive a experiência criativa, não conduz alunos para a realização de uma finalidade técnica ou conteudística e não objetiva a realização de um produto acabado. (ANDRÉ, 2008, p. 126)

Na página adiante, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa é apresentada como forma de ensino de arte que inclui uma articulação entre produção, leitura e contextualização. Após a seção introdutória do ensino da área das artes e uma extensa descrição do conteúdo programático das disciplinas relacionadas às artes visuais, vejo a palavra “Teatro”, por fim, ao final da última página. Essa, por sua vez, recebe um singelo complemento que dizia respeito a conteúdo: “Expressão corporal: exercícios que estimulam sentidos e promovem conhecimento e domínio do corpo”. Devido ao fato de que não havia mais nada escrito, especificamente, sobre o ensino de Teatro na escola (pelo menos não ali naquele documento), a sensação é obviamente de incompletude.

Ressalto aqui que a ótica de Barbosa, que trago de memória e que me fez ler o texto do projeto com expectativa, pode acontecer em um movimento de formatividade que:

(...) ocorre tanto no ambiente da escola, quanto na preparação das aulas pelos professores. Arte como instância do conhecimento induz a que os alunos aprendam com o professor e o professor se baseie na experiência dos alunos, para re-significar constantemente o conteúdo de suas aulas, aperfeiçoando e criando novas metodologias, – em acordo com o contexto sócio-cultural – que podem se embasar na Abordagem Triangular, para viabilizar, com sua tríplice instância (fazer, ler, contextualizar), a educação artística e estética,

fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico. (GUERSON, 2010, p.10)

A leitura do projeto político pedagógico foi, para mim, o instante em que há o primeiro encontro entre a água e as pontas dos dedos dos pés. A partir disso, iniciei minha imersão de estágio no colégio, coletando rabiscos de uma investigação incipientemente sistêmica. Eu, supervisionado pelo professor Charles Paiva, acompanhei as turmas C, D e E do oitavo ano. Reconheço as particularidades de cada grupo de alunos/as, mas também reconheço as semelhanças em seus processos e optei por discorrer sobre eles como se fossem um só, o que, acredito, não extingue suas individualidades.

Há, aproximadamente, quinze alunos por turma. As palavras de Charles são diretas: “Não estamos aqui para formar atores, mas para proporcionar uma experiência de teatro para alunos do oitavo ano”. Na primeira aula que observo, sentamos em uma mesa e conversamos sobre o plano de ensino para o semestre enquanto os alunos se dedicam a uma atividade avaliativa em grupo que consiste na leitura de um texto, o levantamento de seus pontos principais e um desenho que devem fazer do símbolo do teatro, às suas próprias maneiras. Em uma troca de ideias de aproximadamente cinquenta minutos, desenvolvemos um plano de ensino para ser executado entre os dias 13 de Setembro e 8 de Novembro de 2018. Observo que esse plano faz o desenho de uma espiral; ao mesmo tempo em que gira em um único eixo, a cada volta aumenta sua circunferência. O eixo definido é a criação de cenas micro em duplas, a partir de improviso sem planejamento prévio. Essas cenas devem conter alguma “ação corporal, algum movimento que faça visível algum acontecimento” (palavras de Charles). Sua ideia de “ação corporal” me conduziu a uma busca por um embasamento teórico, uma fonte na literatura, um verbete que fosse, de algum autor que me ajudasse a me situar e contextualizar essa específica ideia de ação. Encontrei-a não sob a etiqueta de “ação”, mas de “linguagem corporal” definida por Sônia Machado de Azevedo no *Léxico de pedagogia do teatro*: “(...) é fala corporal, é comunicação humana não verbal, corpo enquanto presença com sua capacidade de alterar o mundo ao redor” (AZEVEDO, 2015, p. 119).

Coincidentemente em consonância com as definições esboçadas por Azevedo, havia outro desafio dentro do exercício: a cena deveria ser, a princípio, não verbal. Dialogando com Charles, chegamos a dois entendimentos: de que essa proposição poderia potencializar a canalização das energias criativas para somente a “ação corporal”, pois de outro modo poderiam ser distribuídas entre fala e movimento do corpo; e que propor um exercício não

verbal também buscava estimular novos olhares para o acontecimento cênico, propondo rupturas no convencional teatro textocêntrico.

Estabelecido esse eixo, a cada aula seria estimulada a repetição das cenas criadas. A repetição daria forma a partituras. Entendemos “partitura” através das palavras de Eugenio Barba, que a descreve como a “manifestação objetiva do mundo subjetivo do ator” (BARBA, 2010, p. 63). Os alunos criariam uma sequência de movimentos de improviso, que na repetição que se tornaria uma partitura. Cada aula permitiria a execução dessas partituras, mas cada aula também guardava uma provocação própria e inédita, fosse para o ato de assistir às cenas ou para o ato de realizá-las. Por exemplo, em uma das aulas os alunos realizaram as cenas criadas e as realizariam novamente após provocações do professor referentes aos desenhos que a cena traçava no espaço; estas provocações objetivavam instigar os alunos a pensarem em por que os desenhos se revelavam deste ou daquele modo, assim como o que estava contido no espaço imaginário dessas cenas. Observava-se como as cenas se modificavam, ou não, após a proposição dessas reflexões. Em outra aula, a música foi inserida como propositora de atmosferas e analisava-se como sua presença afetava o acontecimento das cenas que haviam sido criadas sem música. Assim, a espiral do plano se expandia a cada aula, abrangendo e agregando novas percepções de novos aspectos da cena. A conotação de estagnação e tédio que a palavra “repetição” carregava inicialmente foi desconstruída na medida em que se tornava perceptível que, por mais que as cenas fossem as mesmas, elas nunca aconteceram da mesma forma mais de uma vez. A cada execução, modificavam-se as microengrenagens. As percepções a respeito do que estavam fazendo em sala de aula se ampliavam a cada encontro.

### **Nos pináculos da experiência**

*Segundo esse crachá, meu nome é Thomaz Bazilio Cannizza, minha área é Teatro e meu professor responsável é o Charles Paiva. Estudo na UFMG desde cerca 1820, já tenho o diploma de ator e agora estou em busca de minha formação de “pssor”. Há um autodeboche em minha fala introdutória, proferida aos alunos. Essa forma de se apresentar partia de um desejo de aproximação para com eles. Talvez eu quisesse alumbrar uma dualidade minha de professor-estagiário que, embora encarasse a experiência de estágio com a maior seriedade, também possuía plena capacidade de não me levar tão a sério. Eu estava disposto a errar, a*

reconsiderar o que eu acreditava e de me aceitar, essencialmente, ignorante. Eu estava chegando com ideias com relação ao onde poderíamos chegar, mas com apenas tenros rascunhos dos caminhos que nos levariam até lá. Minha postura não era de quem havia feito a viagem antes e levaria os alunos em um passeio turístico expositivo. O percurso seria tão inédito para mim quanto para eles. Portanto, fazia muito sentido me apresentar a eles “à maneira dos homens, ao invés da maneira dos sábios” (RANCIÈRE, 2013, p. 52).

A sala na qual nos encontrávamos era um grande salão com um palco ao fundo relativamente estreito, considerando o tamanho do ambiente, e inúmeras torres de cadeiras brancas de plástico empilhadas e encostadas na parede lateral. Um espaço vago e amplo era mantido no meio do salão entre o palco, as torres de cadeiras e a porta. Era nesse espaço que sentávamos juntos, eu entre eles, de frente para o palco. O palco era decididamente onde as cenas aconteciam, uma convenção da qual usufruímos na maior parte do semestre.

Era dado o enunciado do exercício: criar uma cena, não verbal, na qual uma ação corporal deve resultar em um acontecimento cênico. Dado o enunciado, partimos para a criação. Alternadamente, cada dupla se direcionava ao palco entre discretos cochichos, marcando os últimos instantes de uma preparação propositalmente breve. Buscávamos preservar um clima de improvisação. O palco também delimitava o espaço para criação. A maioria das duplas escolheu começar com um de cada lado, proporcionando encontros no centro do palco. As cenas aconteciam: um menino entra em cena empinando uma pipa, enquanto o outro permanece parado e agachado amarrando seus cadarços. O menino da pipa, olhando para o alto, não percebe o obstáculo humano e tropeça, caindo sentado no chão. Ambos levantam do tombo com corporalidades confrontadoras e, aos poucos, se distanciam até sair de cena. Uma menina entra manuseando um celular imaginário, desatenta aos seus arredores. Um menino entra do lado oposto da cena e, no momento em que ela ergue seu celular para tirar uma *selfie*, aquele agarra o aparelho eletrônico e dispara correndo para fora de cena, deixando-a atônita com o que acaba de ocorrer. Duas meninas entram de braços dados. No centro do palco, uma delas para repentinamente, se ajoelha e esboça a gestualidade de abrir uma caixinha de aliança. A outra menina se espanta e lhe responde com um tapa na cara. Embora seja essa a reação, as duas saem de cena de braços dados como entraram.

Os rascunhos de cena que surgem inicialmente são simples e as circunstâncias cênicas emergidas são cotidianas. Nesses primeiros momentos, eu sou uma presença silenciosa. Sou olhar e escuta. Sentado no chão entre eles, eu apenas testemunho e registro. Anoto palavras-

chave, verbos da cena como, por exemplo: “Cena VI: empinar pipa, brincar, cair, confrontar”; “Cena I: admirar, aguardar, aproveitar, correr, se espantar”, “Cena III: passear, pedir, se assustar, estapear, se conformar”. A meu ver, nesse momento, o que deve prevalecer é a experiência de testemunhar. Por isso, é somente diante do surgimento de comentários inseridos entre cenas que me manifesto e, auxiliado pelo professor Charles, solicito silêncio. Minha justificativa: mantê-los focados na realização do exercício e não dar espaço às dispersões. Em minhas reflexões posteriores, assumo-me equivocado com essa postura e relato, em seguida, o porquê dessa conclusão.

No período inicial de minha regência, segui a tradição de meu professor supervisor de resguardar os momentos finais de cada encontro para uma dinâmica breve em roda. Essa atividade consistia em solicitar aos alunos uma palavra que resumisse a experiência que haviam vivido naquele dia. Inicialmente, palavras como “engraçada”, “extrovertida”, “desafiadora”, “dinâmica”, “difícil”, “criativa”, “pensativa” e “divertida” eram encaradas como uma abertura das cortinas para uma percepção que permitiria que eu compreendesse as primeiras impressões, sensações e, também, as avaliações dos alunos em um nível afetivo. Contudo, fui percebendo a dinâmica em questão perdendo sua força ao longo dos encontros seguintes. As mesmas palavras não só sempre voltavam, mas agora vinham descaradamente em piloto automático. Percebi, aos poucos, que a obrigatoriedade da “dinâmica de uma única palavra” havia distorcido as potencialidades do espaço relacional dos encontros. Os alunos se viam apossados de um “privilegio de observador racional” (RANCIÈRE, 2012, p. 10) que os permitia fazer juízos de valor da experiência, ao invés de tecer relatos particulares sem exigências de uma concisão reducionista. Aliás, depois percebi, não compunha os objetivos dos encontros.

Foi somente depois dessas minhas percepções que meu olhar para os momentos de comentário nos encontros se modificou. Após a realização de sua cena, um aluno comentou: “É muito melhor fazer em dupla do que sozinho”. “O que é ‘melhor’?”, interpele, quase como um reflexo. Há um breve silêncio antes de uma aluna complementar: “É mais fácil”. “Por quê?”, rebato com desejo de perfurar a superfície encrostada dos juízos de valor. Com minha persistência em fazer questionamentos simples, porém que desafiam à ordem previamente estabelecida por movimentos de estar contra ou a favor, os alunos demonstram reciprocidade e se soltam no diálogo: “Porque a gente sente menos vergonha”, “Porque os olhares estão divididos, não concentrados só na gente.” Nesse vaivém, eu sinto que encontrei o pináculo para a construção de algo. Me dedico a estimular uma maior presença desses diálogos nos

encontros e logo percebo que, se por um lado não sobra mais tempo para a “atividade de uma única palavra”, o meu diário de bordo agora transborda com rabiscos de falas dos alunos como nunca antes. Agora, eu sou uma presença silenciosa e igualmente provocadora. Sou olhar, escuta, verbo que indaga e desafia. Me apoio em Freire para entender o que eu desejava naquele momento:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 1996, p. 86)

O moldável, porém fundamentado, plano de ensino que eu tinha em mãos providenciava estrelas-guia para cada dia de aula. No entanto, eu passava a enxergá-lo agora como uma fôrma ou tigela que servia para depositar o que se quisesse dentro dela. Era no encontro com e acolhimento dos alunos/as e seus desejos, reclamações e respectivos vocabulários estéticos que a aula acontecia. Havia desafios, mas não havia algo exato a ser explicado, compreendido ou reportado. Éramos nós, vontades servidas por inteligências, cenas em processo de criação e a infinidade do que poderíamos traduzir desse encontro. As cenas não queriam instruir. Elas eram os objetos que se interpunham na dialogicidade. Rancière me leva a crer, neste momento, que as inteligências inerentes àquelas constituíam o nosso “laço intelectual igualitário” (RANCIÈRE, 2013, p. 31).

A cada aula, os alunos, frente às suas experiências do encontro, teceram narrativas do que estavam vivendo e do que pensavam a respeito do que estavam vivendo. Prossigo provocando com questionamentos como forma de abastecer as curiosidades (inclusive a minha) e cada vez menos ofereço conceitos específicos ou busco transmitir definições, pois percebo os relatos dos alunos/as espectadores/as ganhando musculatura: “...quando fui repetir, ficou falso...”, “...a voz diz e o contexto também...”, “...a aprovação da plateia...”, “...ficou mais cotidiano...”, “...a música mudou o comportamento...”, “...na vida é assim...”, “...quanto mais vergonha, menos expressividade...”, etc. Lembro-me de Rancière:

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Tais relatos de experiências estéticas chegam a mim como potentes e eu poderia traçar ramificações a partir de cada um deles, mas me limitarei somente a um deles: o referente à relação entre vergonha e expressividade.

Uma cena foi registrada em meu diário de trabalho como a cena do “dançar, agradecer”. A dupla dessa cena era composta por alunos que, desde a primeira aula, demonstravam uma postura mais voltada para a diversão pela diversão, não demonstrando grande interesse em o que mais poderiam extrair do engajamento nas atividades propostas em aula. No momento primordial, no qual os alunos tiveram breves instantes para dialogarem sobre o que poderiam levar para a cena, a dupla em questão definiu a seguinte sequência cênica: entrariam em cena, um seguido pelo outro, parariam no centro do palco, executariam passos de dança próprios do funk e, em seguida, agradeceriam ao público antes de sair. Percebi uma desenvoltura de deboche na realização da cena, mas não me apeguei a essa impressão. Afinal, era a única cena das três turmas que havia quebrado a quarta parede e reconheceu a presença dos espectadores, mesmo que de forma tradicional. Minha reação diante da cena que a dupla apresentou foi de seguir um imperativo ético e estimular a manutenção e repetição da cena, de forma que a escolha dos alunos fosse reconhecida como legítima. Mais uma vez, me sustento com Freire:

(...) não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. (FREIRE, 1996, p. 70)

No entanto, nas aulas seguintes, me apercebi de que a relação da dupla com a cena que haviam escolhido gradualmente se transformou. Se antes realizavam a cena sempre aguardando o riso de quem assistia e se satisfazendo ao obtê-lo, na terceira e quarta repetição, a dupla começava a demonstrar certo receio com relação à cena. Esta, em seu acontecimento, ganhou uma nova conotação: constrangimento. Relatam-me que não querem mais realizar aquela cena. Com esse retorno, torna-se evidente que as intenções da dupla com relação à cena não eram as de explorar as ações contidas nela, muito menos de investigar seus aspectos não verbais.

Quais de fato eram as intenções não posso afirmar com convicção, mas talvez fossem intenções de entreter aqueles que realizavam a cena e aqueles que a assistiam ou poderia ser uma forma de demonstrar, através do deboche, a insatisfação ou tédio com o exercício que

vinha sendo repetido ao longo das semanas. Parecia-me que a dupla, testemunhando as outras proposições cênicas, havia identificado suas razões de realização como diferentes das dos outros e agora buscava reformular seu *modus operandi*. Reconheço que não houve desperdício de tempo ali naquela experiência, muito pelo contrário. Percebo que a dupla reconheceu que o eixo no qual haviam apoiado suas inteligências, a princípio, não os favorecia quanto às buscas estéticas propostas nos encontros. A meu ver, pensaram que seria um eixo que fomentaria suas vontades, mas que logo esgotou suas utilidades, desembocando em uma estagnação e, mais uma vez, constrangimento. Por mais que eu pudesse vislumbrar uma potencialidade na cena por eles criada, para mim foi mais importante a postura da dupla de se retratar e escolher criar outra cena que os motivasse em maiores proporções; uma tomada de posição abastecida por um desejo real de busca. Agora eu era olhar, escuta, verbo que indaga e desafia e criador de possibilidades de escolha. Nesse processo posterior de escrita reflexiva, me alio aos dizeres de Rancièrre, quando insiste que:

A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha. (...) é a falta de vontade que faz errar a inteligência. O pecado original do espírito não é a precipitação, é a distração, é a ausência. Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual. O efeito que daí resulta não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas. Na inação, não se pode ver nem mais, nem menos ação; não há nada. (RANCIÈRE, 2013, p. 83)

Passando o olhar pelo plano de ensino definido no início do semestre, me deparo com as duas últimas datas: “01/11: ensaio geral” e “08/11: aula aberta”. Imerso no processo de criação, cujas moléculas se transmutavam a cada encontro, havia guardado essas informações no quarto dos fundos da minha memória. Se eu havia apenas adiado a lembrança desse acontecimento, os alunos, por sua vez, não tinham a menor ideia de que um encontro entre o processo que havíamos desenvolvido e espectadores da escola aconteceria. Tamanho foi o choque quando lhes contei na antepenúltima aula do semestre. “E como vai ser?” – me perguntam com expressões faciais indescritíveis. “Vai ser da forma como está sendo” – respondo serenamente. Ouço alguns resmungos abafados sobre o fato de não terem sabido antes que precisariam mostrar o que estavam fazendo. “Vocês estavam fazendo esse exercício para quem? Teatro é feito para quem? Existe teatro sem espectador?” Esse trio acoplado de perguntas subsequentes foi seguido por um longo silêncio. Ninguém respondeu. O sinal tocou.

O fato é que se trataria de uma aula aberta e não de apresentação de uma montagem. Ouvia nos corredores do colégio: “semana que vem vamos assistir à peça do oitavo ano” e tentava ignorar minhas preocupações com relação a isso, mas a verdade inegável é que haveria novos espectadores. Engrenagens dentro de mim já estavam girando e eu sentia a insurgência de uma vontade de orquestrar algo, própria de meu lugar de responsabilidade no processo como professor-estagiário, mas também me resignei a não definir qualquer coisa sozinho. O que eu faria seria provocar os grupos com uma proposição. O encontro de minha vontade com as deles ditaria o que aconteceria na aula aberta.

“Vamos repetir os exercícios” – os olhos viram já pressentindo o tédio da repetição – “mas todos acontecerão simultaneamente”. Há um silêncio desnorteante, a princípio. Questionamentos perplexos surgem aos poucos e eu pontuo, da forma mais simples e concisa, que as partituras que criaram em cada cena são repetíveis e que, deslocando pelo espaço, terão oportunidade de repeti-las inúmeras vezes, agora inseridas em um contexto novo. Sem muita oportunidade para instauração de receio, insiro a música “Ruas de São Paulo”, de Alberto Rosenblit, e já proponho que iniciem o exercício, uma dupla entrando, cuidadosamente, de cada vez. O palco estreito do salão, de repente, é um formigueiro de uma nova e desajeitada movimentação. A música termina, os alunos/as cessam o exercício imediatamente. Além de testas transpiradas, seus olhares são de frustração e desaprovação. “Foi horrível!” – alguém exclama, logo sendo seguido por comentários da mesma ordem. Instigando os relatos dessa primeira experiência, sugiro que proponham uma solução para a sensação negativa que haviam sentido. Indicam o espaço vago do salão, aonde sentamos como espectadores no decorrer do semestre. Presenças cujas posturas que inicialmente apenas acatavam agora argumentam e, no seio da responsabilidade da liberdade que assumiram, exerceram suas autonomias. “O saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição” (RANCIÈRE, 2012, p. 14). Emancipação. Não questiono. Proponho que experimentem. Por dentro, vibro.

Todos se assentam no palco, onde é o lugar dos espectadores agora. A música ressoa. Uma dupla entra, realiza sua partitura e depois se distancia, cada um traçando seu próprio trajeto de deslocamento antes de se encontrarem novamente em um local distinto no espaço e realizarem a partitura novamente. A concatenação de microcenas não verbais e suas partituras cria um mosaico. A simplicidade de cada microcena costurada dentro de uma simultaneidade que une todas as cenas entre si, faz emergir uma complexidade que, às minhas impressões, alude aos vaivéns do cotidiano. A simultaneidade obviamente convida à germinação de novas interações, mas os alunos também não deixam de sempre retornar às suas partituras. Os

encontros e desencontros do cotidiano, o tema que havia surgido através das proposições de cenas deles, se evidencia no acontecimento cênico. A sensação de testemunha-los é inédita e arrebatadora para mim. Percebo como a predominância da linguagem corporal não verbal aviva os acontecimentos, concentrando minha atenção de espectador nas ações e reações. Nesse momento, sou olhar, escuta, verbo que indaga e desafia, criador de possibilidades de escolha e de experiência estética. Busco teoria para fortalecer a descrição da sensação que senti naquele momento:

Dessa maneira é que se pode compreender a comunicação não verbal como um forte componente da cultura a que cada um de nós pertence: são hábitos compartilhados numa complexa trama de relacionamentos que vão se estabelecendo nesse mundo humano ao qual pertencemos: posturas, gestos, modos de se aproximar ou de se afastar de alguém, mensagens mais ou menos codificadas emitidas todo o tempo. (AZEVEDO, 2015, p. 119)

Tal qual o ensaio geral, acontece a aula aberta: os espectadores, alunos e outros funcionários da escola estão no palco. O corpo do acontecimento cênico é erguido em meio ao lugar convencionalmente designado como do público. Os alunos-atores iniciam o exercício sentados no palco juntamente com os espectadores. Há coerência nesse posicionamento. Aos poucos, cada dupla se levanta e ocupa outros cantos do espaço. Enxergo corpos vivos em cena se dirigindo a outros corpos vivos reunidos no mesmo lugar (RANCIÈRE, 2012). Ao final de cada exercício de cada turma, há os comentários de quem assistiu. A multiplicidade de acontecimentos cênicos traz a multiplicidade de percepções, evidenciando ainda mais a unicidade das experiências estéticas do grupo. A coordenadora da escola ainda se retrata como “atravessada” e ainda complementa: “disseram tanto sem dizer nada!”.

Como viés para refletir sobre o impacto do acontecimento, trago ideias de Rancière:

A separação entre palco e plateia é um estado que deve ser superado. É objetivo da performance eliminar essa exterioridade, de diversas maneiras: pondo os espectadores no palco e os performers na plateia, abolindo a diferença entre ambos, deslocando a performance para outros lugares, identificando-a com a tomada de posse da rua, da cidade ou da vida. E sem dúvida esse esforço de subverter a distribuição dos lugares, outra é a exigência de que o teatro adote como finalidade a reunião de uma comunidade que ponha fim à separação do espetáculo. (RANCIÈRE, 2012, p. 19)

## **Minha emancipação como espectador**

Rancière fala da subversão como forma de questionar e romper com padrões convencionais e eu, como professor-estagiário que fui, identifico subversão no fato de que os alunos atravessaram o semestre sem a consciência de que haveria um momento para exposição para outro grupo que não o deles. Há uma exigência implícita de exposição com relação às disciplinas da arte, pela característica dialógica das linguagens; infelizmente, esse atributo é aproveitado como uma forma de prestar contas, de mostrar o serviço realizado:

(...) observa-se que a arte está sendo apropriada ou para instrumentalizar a fixação do conteúdo de outras matérias ou para a realização de espetáculos em datas comemorativas e em final de ano, para a satisfação de pais e diretores, posto que os professores são obrigados a mostrar “resultados visíveis” em apresentações públicas. (ANDRÉ, 2008, p. 129)

A escolha da expressão “aula aberta”, no entanto, demonstra uma contestação diante desses protocolos, a meu ver. Não havíamos atravessado um semestre baseado em preparação para uma apresentação final. A viagem tinha a si mesma e seus desdobramentos como fins. Não buscamos um produto final selado, criamos uma obra aberta; um acontecimento que já convidava a uma participação ativa e, conseqüentemente, interativa de seus espectadores logo quando entravam no salão e que continuava acontecendo mesmo depois que a música do exercício se concluía, mesmo depois dos aplausos.

Através dessa percepção, foi possível libertar a noção de arte na escola da obrigatoriedade de se reduzir a um artefato amarrado com laço a ser entregue como lembrancinha de fim de semestre, pensando em conjunto com André:

O aspecto educacional que se mostra a partir dessas formas abertas indica que a realidade é algo a ser construído permanentemente, é algo móvel, incomensurável e, do mesmo modo, assim a arte. A idéia absoluta de verdade desaparece e, em seu lugar, brotam verdades que podem mudar permanentemente de figura, tudo dependendo do posicionamento e das necessidades dos sujeitos que a produzem. (ANDRÉ, 2008, p. 134)

Não era transmissão, era partilha. Em diálogo, os alunos comentavam cada trombo, cada descaminho, cada esquina do exercício, sempre traçando paralelos com seus cotidianos. Percebia que não havia referência a personagens nos relatos, observavam usando o próprio nome dos alunos, outro aparecimento de uma sutil ruptura com as convenções do teatro

dramático. O exercício, de onde eu enxergava, convidava ao lançamento desse olhar para a “natureza testemunhal” (FREIRE, 1996, p. 44) dos âmbitos do cotidiano desses alunos, especialmente o escolar. Conseguimos realizar o teatro e sua relação com

(...) seu contexto histórico, sua delimitação no campo social e sua abertura para o campo estético levam assim a uma nova abordagem na qual a leitura da obra de arte fornece o material para a construção de uma pedagogia dialógica. (FREIRE *apud* KOUDELA; JUNIOR, 2015, p. 12)

Na aula aberta de uma obra aberta, a contemplação e os relatos derivados desta constituem uma ação tão real e fundamental quanto às que acontecem em cena. Assistir à aula aberta dos alunos do oitavo ano não podia se reduzir àquela ideia do olhar do espectador que é roubado de sua ação. Muito pelo contrário, quanto mais o espectador contemplava, mais ele era (RANCIÈRE, 2012).

Se há um verbo que corporifiquei em todos os dias de minha observação e regência de estágio no Colégio Padre Eustáquio, esse verbo é “contemplar”. Paulo Freire prefere “testemunhar” (FREIRE, 1996, p. 37). A essa altura de minhas ponderações, percebo que se referem ao olhar penetrante de um docente que acolhe a presença do aluno e da aluna ao mesmo tempo em que se estabelece igualmente presente. Para mim, foi um estado de cozimento vagaroso. Me colocar como presente, no decorrer de toda minha experiência de estágio, significou muito mais ter poros abertos à vida que tomava forma em sala de aula do que compor uma retórica explicativa de todos os princípios e procedimentos que permeavam o processo instaurado.

Há uma palavra na língua inglesa cujo correspondente português não consigo apalpar: *standby* (literalmente a junção de “estar em pé” e “por perto/ao lado”). Uma presença *standby* se coloca em um estado de espera, mas simultaneamente, na possibilidade de poder tomar alguma medida a qualquer momento se for preciso. Para que esse salto de atitude aconteça, entretanto, é necessário esse olhar penetrante e constante de uma sentinela. Eu saltei quando minhas responsabilidades de professor-estagiário exigiram de mim a articulação de pensamentos acerca de possíveis estruturas de uma aula aberta. No princípio, senti que havia passado as semanas sendo depositário de vivências para, só depois, agir. A verdade era que sim, de fato, eu vinha arquivando as minhas experiências, criando rabiscos em meu diário de trabalho e cozinhado minhas sensações. Contudo, ao observar a forma na qual o processo desembocou ao final do semestre, a sensação foi de continuidade, não de interrupção ou de uma nova postura minha. A relação na qual eu havia me engajado com os alunos/as ao longo

do semestre dentro de nossa poética de processo tinha instaurado suas normas próprias que vinham regendo cada momento da escalada até o pináculo da construção de conhecimento.

Portanto, nesse momento em que tento compreender os acontecimentos aqui descritos que, na prática, passaram por mim como um trem e agora pairam em minha memória como vultos quase estáticos, percebo como havia uma lógica de processo que estava internalizada. Essa lógica fomos nós que construímos, partindo de uma disponibilidade de ambos os lados de viver uma liberdade disciplinada. Nessa relação, minha vontade existia, mas não sem a vontade do outro (RANCIÈRE, 2013). Entendo que foi no compasso da interdependência de vontades que eu me senti apto a tomar decisões, propor provocações aos alunos/as com convicção, ética e rigor na assunção de minha liberdade de docente, cuja responsabilidade eu buscava construir, e me implicava (FREIRE, 1996).

O meu olhar e a minha escuta foram minhas formas intuitivas de agir. Minhas provocações, proposições e decisões vieram posteriormente, mas ocuparam minha postura de autoridade e liberdade em igual significância. Porém, o que me guiava nesses instantes não era a noção que agora transpira de meus escritos, mas a confiança em algo impalpável dentro de mim que sustentava minhas escolhas:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 45)

As cócegas que minhas intuições fizeram em minhas curiosidades no processo pedagógico foram fundamentais para que eu agisse como o ignorante que eu sou e, só assim, conseguisse assumir uma postura de avaliação constante acerca de mim mesmo. Ainda refletindo, inclusive, percebo que foi somente com a sensação de salto, de agir pragmaticamente, que me apercebi, por fim, espectador. Entendo que eu fui um professor que forneceu possibilidades para os alunos/as de se emanciparem porque eu mesmo me emancipei ao me assumir espectador. Guardo hoje comigo que:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e

da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Eu não estava sozinho com uma intuição crua. Os alunos/as não pararam de me ensinar a ensinar em momento algum. Em meio a esse embaralhamento da fronteira entre a ação e o olhar, fui um espectador atuante que aprendeu a ensinar com eles. Me emancipei e eles, diante disso, se emanciparam em um processo de aprender a aprender.

Minha emancipação se revela para mim em minha capacidade de relatar e refletir sobre o que vivi, mas minha busca por ser espectador emancipado já se evidenciava no autodeboche de minha fala lá no primeiro encontro com os grupos. Ali, eu já acariciava a noção de que eu devia ensina-los que eu tinha nada a ensinar-lhes. Minha inteligência não foi minha capacidade de compreensão, mas o meu propulsor para fazer compreender, mas isso não aconteceria sem as indagações, validações e réplicas das inteligências dos alunos/as (RANCIÈRE, 2013). Aqui retornamos a um ponto chave desse texto: a igualdade de inteligências. A dialogicidade das inquietações e curiosidades da pedagogia da autonomia que constrói conhecimentos na experiência só acontece porque o igual compreende o igual. O professor como espectador se emancipa em seu labor de tradução, não de transmissão. “É o discípulo que faz o mestre” (RANCIÈRE, 2013, p. 19).

## Considerações Finais

### POR AQUI, POR ENQUANTO

*A vida é um incêndio: nela  
dançamos, salamandras mágicas.  
Que importa restarem cinzas  
se a chama foi bela e alta?  
Em meio aos toros que desabam,  
cantemos a canção das chamas!*

*Cantemos a canção da vida,  
na própria luz consumida...*  
Mario Quintana

Por aqui, há silêncio. Há uma fina fumaça no ar e temo as palavras ligeiramente desbotarem ao serem lançadas nessas páginas. Por isso, busco aqui um retrato de mim mesmo que honre esse silêncio reflexivo necessário, próprio de qualquer epílogo. Sinto que minha tarefa é de fechar um ciclo, mas a própria palavra “ciclo” me faz querer usar mais reticências do que pontos finais. O fim de certos instantes é, na verdade, o início de outros e minha escrita seguirá reconhecendo esse embaçamento dos limites entre pontos de partidas e pontos de chegadas.

Partir da ideia de um professor como alguém que age mais através do olhar do que qualquer outro gesto me foi combustível para inflamar conversas entre um professor que sorve a boniteza da ética rigorosa e um mestre cuja consciência de sua ignorância o torna capaz de proporcionar o ensino daquilo que ele mesmo não sabe. Senti a quentura desse diálogo viva e próxima ao meu rosto, mas reconheço que esse calor tem sua serventia em apenas titilar interlocutores com possibilidades de perspectiva. Dito isso, vejo que fiz alguns nós entre concepções literárias e retalhos de experiência que se evidenciaram para mim como coerentes e consonantes com a unidade de pensamento que busquei esboçar com esse texto.

Vindo da atmosfera efervescente e experimental das disciplinas da Licenciatura em Teatro da UFMG, fui confrontado com as circunstâncias de âmbitos escolares da educação básica que não estão escancarados para acolher toda e qualquer poética de processo de criação. É necessário calcar o percurso em normas, diretrizes e crenças do espaço escolar. Isso, contudo, não significa castração, muito pelo contrário: enxergo nas delimitações e exigências do espaço institucional uma oportunidade para o Teatro se manifestar como forma de refletir acerca de

espacialidades, temporalidades e modos de ser e estar<sup>4</sup>, principalmente no que diz respeito ao que “há de informal que se vive nela [a escola], de formação ou deformação” (FREIRE, 1996, p. 44).

Como professor-estagiário, aliei rigor com complacência. Agi de acordo com as fundamentações da instituição, inclusive respeitando suas ressalvas e receios, mas irriguei os subsolos de minha epiderme com desejos discretos e pulsantes de estimular a gênese de interrupções (ANDRÉ, 2008), ou seja, instantes que transmutavam a familiaridade do contexto do qual provinham, gerando estranhamento. Fiz manifestar inteligências ignoradas na presença de curiosidades que se apropriaram delas para fazerem teatros com os quais poderiam se relacionar e comunicar o que quisessem.

Dessa forma, percebo que o Teatro, nos âmbitos da educação básica nos quais me encontrei, se mostrou frutífero justamente em sua capacidade de se revelar nas frestas, nos cantos, atrás das portas, nos quintais do fundo, em frente ao muro grafitado e não se colocar apenas em frente de seus espectadores, mas sutilmente circunda-los (RANCIÈRE, 2012). Então, me lembro de quando, em *O mestre ignorante*, Jacques Rancière sonha com uma espécie de *boom* da igualdade de inteligências e profere o fadado destino dessa particular visão do processo educativo:

É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção. (RANCIÈRE, 2013, p. 183)

Assim como o Teatro na escola, a igualdade de inteligências também encontra sua potencialidade nos vincos do espaço relacional de ensino e aprendizagem e não em uma cartilha a ser distribuída a todos. Se, por um lado, não ousou tentar descascar aspectos macros do processo educativo, por outro, entendo, a partir das colocações de Rancière e Freire, que a sobrevivência do dialogismo entre inteligências que são iguais acontece entre individualidades e não em estruturas coletivas homogêneas. É justamente em sua inaplicabilidade que essa ótica encontra sua aplicabilidade (RANCIÈRE, 2013).

---

4 Rede de conceitos proveniente de reflexões da Profa. Dra. Marina Marcondes Machado registrada na disciplina Análise da Prática e Estágio em Teatro I do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMG. 2018. Fonte: Anotações de aula.

O que salvegardei do caminho traçado até aqui? Como professor-estagiário, busquei descer os degraus do pedestal da minha ignorância que, a esse ponto, percebo mais como uma Escadaria de Penrose. Os autorretratos que minhas atitudes de professor pintam são para minha análise perene. Analiso, também, como meus autorretratos se comparam aos retratos que palavras e posturas dos alunos fazem de minha presença. Nesse movimento, dilato as pupilas e os tímpanos. No tratado da coerência e do bom senso, não há o que ler nas entrelinhas. É nos trilhos da eticidade que caminho em júbilo por ser para sempre incompleto. É no estrondoso silêncio de ser espectador que eu me escuto.

Por enquanto, deixo minhas reticências por aqui. Há sombras das flamas de minha busca por compreender minha identidade docente e os anseios atrelados a ela que ainda pairam sobre o chão que caminho e sobre as palavras que escrevo. Há também gratidão pelo espaço que a universidade me forneceu para incinerar partes de quem eu era. O fogo não destrói. O fogo transforma. Ao dissipar a fumaça residual, vejo o regalo precioso que ele me deixa: a possibilidade de continuar. Aqui há cinzas da minha vontade que, por sinal, está mais viva do que nunca. Creio que no encontro com outras vontades terei a fertilidade para vê-la fazer germinar algo inflamável...

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carmina M. Espaço Inventado: o teatro pós-dramático na escola. In.: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, dez. 2008.

BARBA, Eugenio. *Queimar a casa: origens de um diretor*. Trad. Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 28<sup>a</sup>. Edição. (Coleção Leitura)

GUERSON, Milena. Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson: um dialogo em prol de “re-significações” sobre ensino/aprendizagem de Artes Visuais. In.: *Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano V – Número V – Janeiro a Dezembro de 2010*, p. 1-20.

KOUDELA, Ingrid D; JUNIOR, José Simões A (Org.). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. Atualidade de O Mestre Ignorante. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.82, p. 185-202, abril 2003. Entrevista concedida a Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benevenuto.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

