

POR UMA “PERPLEXIDADE PRODUTIVA” NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTES CÊNICAS: NOTAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR

Teodora de Araújo Alves
Departamento de Artes – UFRN

RESUMO

Território fértil, a vida educacional inclui amplas e desafiadoras perspectivas. Integrando esse território, a escola como um grande rizoma com seus emaranhados de fios enraizados nos mostra que seus desafios não existem de forma linear. Há uma complexidade de questões, de fatores que ajudam a compor tessituras nos seus contextos cotidianos. Caminhar no sentido de perceber os desafios como propulsores de novos rumos, e não como amarras que nos engessam, significa pensá-los, conforme o que nos sugere Boaventura Santos, como “perplexidades produtivas”, permitindo-nos ter a seguinte postura: “em vez de distância crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre. Em vez de serenidade autocomplacente, a capacidade de espanto”. (SANTOS, 1997). Norteados por pressupostos dessa natureza, o presente ensaio parte de um olhar desenvolvido na disciplina Prática de Ensino em Artes Cênicas do Departamento de Artes da UFRN, nos anos de 2006 e 2007 e, apresenta como resultados a mudança de concepção dos estudantes em relação ao estágio curricular como sendo meramente técnico e instrumental para a idéia do estágio como campo investigativo de conhecimento, o que contribui significativamente com a formação do discente na perspectiva de um futuro professor-reflexivo-atuante no ensino das Artes Cênicas.

Palavras-chave: Educação, Artes Cênicas, perplexidade produtiva, estágio curricular.

POR UMA “PERPLEXIDADE PRODUTIVA” NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTES CÊNICAS: NOTAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR

Teodora de Araújo Alves
Departamento de Artes – UFRN

Narrativas da Docência

*“Não há método, não há receita, somente
uma grande preparação”.*
Gilles Deleuze

Território fértil, a vida educacional inclui amplas e desafiadoras perspectivas. Narrar um pouco dessas perspectivas e tê-las como fios condutores desse artigo significa aqui um encontro com a perplexidade, com o espanto, com a escuta sensível e com um processo de recriação permanente da minha/nossa prática docente. Nossa, sobretudo, pelo fato de entender que, de modo recursivo, ao buscar enxergar a história de lutas de professores/as como parte de sua vida cotidiana, de suas emoções, de seus desejos e necessidades de sujeitos encarnados, me deparo também com parte da minha história. Desse modo, parto nesse artigo, de uma “rede de significantes que traduz formas (visíveis e invisíveis) de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejos e utopias” (PÉREZ in GARCIA, 2003, p. 101). Para isso, optei por iniciar o texto apresentando cenas de uma história, cenas de muitas histórias,

“cenas que não saem da memória e marcam a vida de professor. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por professores/professoras. Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. [...] Pensando assim, nos damos conta da necessidade vital de, mesmo ‘estando’ na universidade, nunca nos distanciarmos das escolas por onde um dia passamos, as quais nos possibilitaram chegar aonde estamos, como chegamos. Trata-se de um reconhecimento social e político, de um compromisso ético com aqueles *educadores/educadoras* que nos ajudaram em nossa caminhada, e também para com milhares que *alunos/alunas* que também têm o direito de seguir, se desejarem, os caminhos que os levarão à universidade” (FERRAÇO in GARCIA, 2003, p.158,159).

Ao longo de alguns anos, atuando como professora da educação básica, convivi com professores/as dos vários componentes curriculares. Lidei diretamente com os campos da Arte e da Educação Física – disciplinas muitas vezes deslocadas do contexto geral da escola, provavelmente pela sua relação direta também com aspectos do sensível, do corpo, algo que no mundo ocidental, historicamente, foi sendo posto de lado em função de um racionalismo e de uma concepção dicotômica entre corpo e mente - esta sendo concebida como a única via da atividade racional e, portanto, o corpo sendo tido como um apêndice dessa substância pensante. Concepções que não estiveram distante da minha condição e atuação educativa desde o primeiro momento da formação e prática docente.

Nesse contexto, os desafios eram diversos já nas primeiras empreitadas; os parceiros de profissão eram muitos, cada um com seu jeito de ser e de atuar profissionalmente. Contudo, uma coisa era comum entre muitos deles: o discurso sobre a crise na escola pública brasileira – discurso que parecia amenizar e tomar um fôlego mais promissor com a participação desses professores nos encontros de Semana Pedagógica. Porém, como num passe de mágica, retornava com toda força para a sala dos docentes no momento de cada intervalo escolar. Eram os relatos das “bagunças”, dos estigmas sobre os alunos, das dificuldades de atenção, da gritaria etc. Eles tinham razão, aqueles argumentos muitas vezes eram fatos presentes no cotidiano escolar. Mas o que haveria nas entrelinhas daquela problemática? O que nos faria crer que, mesmo diante do caos, poderíamos acreditar na possibilidade de alguma ordem?

Tal indagação nos leva a refletir sobre que sentidos e que significados projetamos na escola. Até que ponto estamos cotidianamente na condição de professores (as), mobilizando essa instituição e seus agentes sociais e, portanto, refletindo a respeito desses sentidos e significados para cada um de nós?

O interessante é que costumeiramente, ao trabalhar com a disciplina Prática de Ensino em Artes Cênicas ou Estágio curricular, observo nos relatos dos estagiários e nas suas expressões os mais variados anseios e receios de encarar as escolas e, consideravelmente, os desencantos de alguns para com a condição de futuros licenciados. Volto às escolas, na condição de supervisora dos estagiários e os discursos de determinados professores continuam muitas vezes encharcados de negativismos. Não obstante, tenho em mãos o desafio constante de a cada nova turma da prática de ensino promover a desconstrução desses discursos que, a meu ver, por mais que estejam fundamentados em fatos rotineiros, nem sempre se sustentam, pois são em sua maioria pensados de forma linear, simplista e desalentadora. Afinal,

“não dá mais para silenciar o fato de que, também nas instituições educativas, há muita gente enalhada no mero negativismo. Onde esse clima se instaura, os reclamos profissionais deixam de ser convincente, porque a estagnação na mediocridade pedagógica transforma esses reclamos em pretextos frívolos. Somente educadores/as estusiasmados/as com seu papel na sociedade conseguem criar uma opinião pública favorável a seus reclamos”. (ASSMANN, 1998, p. 23).

O desafio estabelecido é como entusiasmar os discentes-estagiários diante de discursos como esses? O que dizer a 30 alunos de uma turma que ao desenvolver seu estágio nas escolas, acabam se deparando com realidades como a supracitada?

Ciente das dificuldades, mas vislumbrando melhores caminhos, lembro-me, por exemplo, do caso de uma professora que ao narrar parte de sua história vivenciada em uma escola pública, distanciou-se dos meros negativismos e buscou caminhos mais promissores para a vida educacional de seus/suas alunos/as. Vejamos a seguir, um trecho dessa história:

“aos 24 anos, sem nenhuma experiência profissional, Esmé Raji Codell se deparou com um grande e assustador desafio: lecionar para uma turma de 31 crianças negras e pobres, numa escola pública em Chicago. Teimosa e *cheia de disposição*¹, ela reuniu todas as forças para ensinar àquelas crianças não só a matemática, literatura ou ciências, mas princípios como justiça, honestidade, humildade e compaixão. Enfrentou a violência e seus medos, além da incompetência e da repressão da diretoria. O resultado foi um extraordinário trabalho de humanização e conquista de dignidade. Aquelas crianças, muitas vezes vítimas de violência doméstica, sofrendo com a falta de dinheiro ou de carinho, jogavam seus problemas na ‘cesta de problemas’ na entrada da sala de aula e se transportavam para um outro mundo, onde havia respeito, divertimento, cultura e amor.” (CODELL, 2004).

Posta diante de questões dessa natureza, a escola constantemente é chamada a repensar seu contexto, transformando-se em um lugar de corpo inteiro, com cenários mais poéticos e envolventes, porém essa realidade para muitos fica frustrada, pois

“sabemos que muitas vezes não o é. O panorama educacional brasileiro é desolador, especialmente na escola pública de primeiro e segundo graus. É tal o vilipêndio da profissão de educadores/as neste país que, para muitos, soa bastante ingênuo e idílico passar diretamente à proposta de somarmos esforços para que, em nossas escolas, o gozo das experiências de aprendizagem seja erigido em sistema. A luta pela revalorização e redignificação, salarial e profissional, dos docentes adquiriu tal prioridade que muitos já nem se lembram de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional”. (ASSMANN, 1998, p. 23).

Frente a tal panorama, o que nos resta fazer? Ter, como sugere Morin (2000, 1999), uma visão complexa da educação ou simplesmente pensarmos nos problemas como determinantes de uma situação geral das escolas? Realmente a realidade escolar é uma realidade determinante e determinada? ou será que somos nós que não enxergamos os desafios postos como possíveis mobilizadores e impulsionadores de reflexões e de transformações individuais-coletivas? O que nos dizem os desafios? Paramos neles e

¹ Grifo nosso.

somente os identificamos e os generalizamos como problemas sem solução ou os percebemos como desestabilizadores para novos rumos? Afinal, a escola continua com os mesmos problemas ou é a nossa forma de lidar com eles que também pode ser traduzida em mais um problema? Agimos como autoridades ou autoritários? Distanciamos-nos ou nos aproximamos dos nossos alunos? Partimos apenas dos nossos interesses e planejamentos e/ou também dos reais desejos e interesses deles?

Penso que na condição de professores/as, deveríamos muito mais questionar e promover espantos e proposições do que buscarmos respostas absolutas para as nossas dificuldades ou colocarmos a culpa sempre em um “outro” e não compartilharmos dela. Parece-me que essa última opção é o que historicamente a educação escolar tem muitas vezes assumido. É bastante conveniente e cômodo projetarmos somente no outro as nossas dificuldades, as nossas buscas. A essa atitude Mariotti chama de colocar em ação o nosso “outro de conveniência”. (MARIOTTI, 2000).

Há um melhor caminho? ou o melhor caminho é aquele que nos faz melhor?

Certa vez perguntaram ao líder espiritual Dalai Lama sobre qual seria para ele a melhor religião e prontamente ele respondeu: a melhor religião é aquela que te faz melhor. Paraphraseando-o, indagamos: haverá o melhor caminho para a educação? ou há caminhos que para cada professor/a, cada aluno/a, cada realidade, os tornarão melhores *sujeitos apreendentes, melhores cidadãos*? Talvez esse seja um dos nossos maiores desafios, o de buscarmos, sobretudo, num *tempoespaço* local e em nós mesmos os nossos caminhos. É evidente que, somando-se a essa busca do autoconhecimento, é preciso buscar também o caminho das políticas públicas para as melhorias educacionais.

Caminhar no sentido de perceber os desafios como propulsores de novos rumos e não como amarras que nos engessam significa pensá-los, conforme o que nos sugere Boaventura Santos, como “perplexidades produtivas” (SANTOS, 1997).

Uma postura perplexa que nos mobilize mais do que nos imobilize. Uma postura que, diante de uma realidade problemática, nos impulse a refletir sobre essa realidade e, sobretudo, nos leve a transformá-la a partir do nosso próprio tempo-espaço vivencial. Afinal, que sentidos e que significados temos dado à escola? Até que ponto estamos, na condição de professores/as, mobilizando essa instituição e seus agentes sociais e, portanto, pensando a respeito desses sentidos e significados para cada um de nós? Por mais óbvio que pareçam ser as respostas, é interessante observar que, sobretudo na prática, as questões supracitadas parecem passar despercebidas e serem distanciadas de uma perplexidade e reflexão maior a esse respeito. Algo que a nosso ver é uma das condições primordiais para a construção de um processo de identificação e de intencionalidade que cada um constrói ao estar presente no espaço escolar, seja professor/a e/ou aluno/a.

Os recorrentes argumentos sobre os problemas das escolas públicas no que tange ao desinteresse dos alunos, ao desrespeito para com os professores, a dificuldade de esses conquistarem a autoridade em sala de aula, perdem força na medida em que não nos damos conta de que nem ao menos os alunos, os maiores envolvidos nesse contexto, muitas vezes não refletem e/ou não são levados a refletir sobre a real função

da escola nas suas vidas, nas suas formações, de modo que as ações realizadas na escola não conseguem ser articuladas com essa função maior.

O sentido e o significado de ser aluno/a e o de ser professor/a dependem também da forma como são estabelecidas as relações destes com o espaço educacional. E isso implica em diversas formas de interação. De modo recursivo, um interfere no outro – a escola se fazendo, inclusive, pela atuação do/a aluno/a e do/a professor/a e desses/as com a escola. A escola não é algo estanque, que tem vida definida por si mesma, mas um espaço construído por si e pela relação com a sociedade na qual está inserida. Sendo que essa mesma sociedade é constituída por indivíduos e, portanto, merece ser pensada como fato concreto, específico de cada realidade, de cada escola, de cada componente curricular. Agir dessa forma nos leva a perceber que a escola não é um campo abstrato, mas um espaço construído a todo o momento por sujeitos que são também construídos por ela. Nós, professores, nos referimos muitas vezes à escola na perspectiva de dois extremos, ou a identificamos como uma instituição falida e assumimos esse discurso, afinal tudo está perdido e não merece mais nenhum esforço, ou tudo precisa ser perfeito e como não conseguiremos atingir a sonhada perfeição porque tudo está perdido, então o discurso é mantido. Esquecemos que a escola também somos nós com nossas disposições, intencionalidades, idéias, valores, profissionalismo que podem fazer a diferença em cada contexto. Boaventura Santos adverte dizendo que “as transformações não são mais que todos nós, todos os cientistas sociais e todos os não cientistas sociais deste mundo a transformarmo-nos”. (SANTOS, 1997, p.18).

Foi partindo dessa perspectiva, refletindo sobre esses sentidos, significados e possíveis desafios que a sociedade atual coloca à educação escolar e, de modo específico ao ensino de Artes, que desenvolvemos a disciplina Prática de Ensino em Artes Cênicas e que, o presente texto, representa apenas um recorte desse olhar sobre essa prática.

Estágio curricular: Por um olhar perplexo-produtivo

Desenvolver a disciplina Prática de ensino ou Estágio curricular nos fez refletir sobre diversas questões presentes no contexto escolar. Dessas questões, elegemos aqui algumas mais recorrentes ao longo dos anos de 2006 e 2007 na referida disciplina no Departamento de Artes da UFRN. As reflexões a seguir são próprias desse contexto vivencial entre professora e alunos/as-estagiários/as. Questões que foram alicerces da construção de outros olhares sobre a prática de ensino na escola. A partir delas e com elas fomos problematizando a prática como campo investigativo de conhecimento e nos aproximando de um professor reflexivo em formação (PIMENTA e LIMA, 2004).

Ao longo da prática de ensino ou do estágio, percebemos que era preciso desconstruir os jargões, por mais fieis que fossem a determinadas realidades escolares. Era preciso construir um outro olhar que não fizesse jus à linearidade de ver as coisas pela sua obviedade. Era preciso reconstruir a realidade escolar de diferentes formas com diferentes caminhos e possibilidades compatíveis aos contextos específicos de cada escola e de cada comunidade. Os problemas sociais, culturais, políticos são também

problemas escolares (que deveriam ser também considerados e trabalhados na escola) e estes por sua vez acabam se tornando problemas sociais, culturais, políticos na medida em que questões dessa natureza não são desconstruídas/reconstruídas, inclusive, nesse espaço educativo.

Juntos indagamos sobre o que ocorre com a dinâmica e com as reais necessidades de quem constitui o contexto escolar. Estarão em cada aluno, em cada professor, em cada aula? E cada um as expressa ao seu modo, desarticuladamente, um discordando do outro, não se entendendo, não promovendo diálogos e sim discussões veementes, impulsionadoras de discórdias, desrespeitos, medos, estigmas, provocações sem limites? Ou mesmo os desejos e necessidades dos sujeitos envolvidos estarão vindo à tona de outras formas? O grito de liberdade e de prazer emerge pelo viés da desatenção? Do desinteresse? Da violência simbólica² e por que não dizer até mesmo da violência física entre professores e alunos e entre alunos e alunos? O que ocorre para que tal dinamicidade não venha à tona de um modo mais “educativo, afetivo e humano”, tornando a escola um espaço mais encantador de produção de conhecimento?

Consideramos que olhar de modo sensível para tais realidades, pode significar um avanço na perspectiva de percebermos quais as nuances que ainda não conseguimos pintar na construção de cenários mais educativos. O que ainda não fizemos, ou se o que já avançamos foi o suficiente para preenchermos determinadas lacunas e vencermos alguns desafios recorrentes na educação e, sobretudo, na educação escolar? Os esforços foram e estão sendo na direção certa? O que de fato pode ser um dos caminhos para uma educação mais sentida e significativa? Aqui propomos à educação escolar enxergar um pouco da dinâmica e da lógica de outros contextos educativos, distanciando-se um pouco das suas próprias amarras e marcando encontros com novas possibilidades, novos desafios, novas conquistas. Nessa perspectiva, há de se ter uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992) do espaço escolar, de suas peculiaridades, de suas características não apenas racionais, mas também de seus outros movimentos cotidianos, de como seus protagonistas agem e reinventam esse cotidiano, compreendendo seus *usos e maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) e de como, em muitos momentos, tornam a vida escolar mais dinâmica, mais significativa nos diferentes espaços que compõem a escola. Afinal, é possível perceber que a escola como um grande rizoma³, com seus emaranhados de fios enraizados não existe de forma linear. Há nela uma complexidade de questões, de fatores que ajudam a compor a grande tessitura da sua educação. Assim, o rizoma é formado por múltiplos caminhos que possibilitam aproximações, percepções, conexões etc. “O rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes; podemos encontrá-la na *transversalidade*” (ALVES, 2001, p.32).

Voltando à prática de ensino, observamos que ao longo de cada semestre letivo o processo foi sendo construído no sentido de promovermos olhares que viessem

² “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2002, p. 7,8).

³ “O rizoma é aquele vegetal cuja peculiaridade consiste em ser um tubérculo sem raiz principal. Em termos filosóficos, o rizoma é o imediato agenciamento de heterogêneos. Ele liga os exteriores. (MEDEIROS, 2002, p. 232).

a enxergar o rizoma educacional existente no campo de estágio dos alunos. Para tanto, foi preciso considerarmos as relações complexas que são estabelecidas na escola, com a escola e a escola com a sociedade. Como campo social, a escola não merece ser vista de modo apartado da sociedade. Ela é um reflexo dessa mesma sociedade, de modo que as lacunas e as conquistas dessa sociedade se estendem muitas vezes para esse campo educacional. Sem esquecermos que, enquanto campo social, a escola é também campo de poder, de relações sociais de poder, de hierarquias, de interesses. Talvez por isso, o grande rizoma com seus enraizamentos pareça tão embaraçado, afinal o trato dos problemas escolares não é algo simples, não é linear, não é uma relação behaviorista de estímulo e resposta.

Por fim, acreditamos que, juntos na disciplina, tivemos uma postura rizomática, um olhar de perplexidade produtiva e uma escuta sensível para com a educação escolar, e isto nos permitiu percorrer caminhos que nos levaram a reconhecer que nem tudo está perdido. Conseguimos nos aproximar da concepção de estágio como campo de conhecimento (PIMENTA E LIMA, 2004) e, portanto, distanciamos-nos de uma visão linear e tradicional de estágio como prática instrumental. Desse modo, houve uma significativa melhoria no desempenho da maioria dos alunos-estagiários nos espaços institucionais de ensino.

E mesmo sabendo das muitas conquistas que educadores/as já fizeram, sabemos que temos muito o que conquistar em cada realidade específica, com cada educador, com cada turma, com suas diversidades e semelhanças, com suas dificuldades e possibilidades, percebendo que os contextos cotidianos da escola emergem na convivência humana e que essa se constitui como tal nas relações de *respeito ao outro como legítimo outro*, “na realização por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro.” (MATURANA, 1998, p. 32). Eis a intenção de nossas reflexões neste texto, respeitar o outro, construir com ele, tê-lo como uma de nossas principais referências.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda ; LEITE, Regina (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Teodora. *Heranças de corpos brincantes: Saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.
- ASSMANN, H. *Reencantar a Educação: Rumo à sociedade apreendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BARBIER, R. *A escuta sensível em educação*. Caxambu: Revista da Anped, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.*, tradução Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Teresópolis: Vozes, 1994.
- CODELL, Esmé, R. *Uma professora fora de série*. O divertido e inspirador diário do primeiro ano de uma professora numa sala de aula. Tradução: Fernanda Rangel. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- FERRAÇO, Carlos, E. Eu, caçador de mim. In GARCIA, Regina, L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- FREIRE, João B. *Educação de corpo inteiro*. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

MARIOTTI, Humberto. A Estratégia do Abraço: os cinco saberes do pensamento complexo. *Revista Thot*. São Paulo, n. 73, abr. 2000.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na política*; tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEDEIROS, Paulo de T. Travessuras do desejo em grande sertão veredas. In: LINS, D. ; GADELHA, S.(Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: SCD, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In VEGA, Alfredo P. e NASCIMENTO, Elimar (Orgs.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PEREZ, Carmem, L. V. *Cotidiano: história(s), memória e narrativa, uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras*. In GARCIA, Regina, L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, M. Socorro. *O estágio como campo de conhecimento*. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1997.