



Presença cênica numa perspectiva educacional: pistas de uma aprendizagem de corpo inteiro

Presencia escénica desde una perspectiva educativa: pistas para el aprendizaje de cuerpo pleno

Scenic presence from an educational perspective: clues to full body learning

DOI: 10.55905/revconv.17n.4-231

Originals received: 03/25/2024

Acceptance for publication: 04/15/2024

Abel Lopes Xavier

Doutor em Educação

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Endereço: São Paulo - São Paulo, Brasil

E-mail: abellxavier@gmail.com

Mônica Caldas Ehrenberg

Doutora em Educação Física

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Endereço: São Paulo - São Paulo, Brasil

E-mail: monica.ce@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2445-1362>

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino do teatro pela perspectiva do papel da presença cênica na linguagem teatral. O objetivo é apresentar pistas, fundamentadas em relevantes autores, de como o estado de presença que o teatro busca e trabalha poderia contribuir com a formação de pessoas. Neste sentido, a reflexão se situa no limiar entre as áreas de arte e educação, buscando promover intersecções do ponto de vista do papel de ambas no que diz respeito às necessárias transformações sociais. Tendo a corporalidade como elemento central de discussão, as proposições versam sobre uma aprendizagem que seja a partir e com o corpo. Com isso, o artigo, do tipo ensaio, traz reflexões acerca de uma prática educativa que pensa o sujeito como ser integral, sensível e atuante no seu campo social e cultural. O fazer teatral ligado a uma aprendizagem de corpo inteiro, tendo a presença como catalisadora de aprendizagens e formas de estar no mundo.

Palavras-chave: presença cênica, corporalidade, arte-educação, pedagogia do teatro.

ABSTRACT

This article presents a reflection on theater teaching from the perspective of the role of stage presence in theatrical language. The aim is to present clues, based on relevant authors, as to how the state of presence that theater seeks and works towards could contribute to the formation of people. In this sense, the reflection is situated on the threshold between the areas of art and



education, seeking to promote intersections from the point of view of the role of both with regard to the necessary social transformations. With corporeality as the central element of discussion, the proposals deal with learning from and with the body. With this in mind, the article, of the essay type, brings reflections on an educational practice that thinks of the subject as an integral being, sensitive and active in their social and cultural field. Theatrical performance is linked to whole-body learning, with presence as a catalyst for learning and ways of being in the world.

Keywords: scenic presence, corporality, art education, theater pedagogy.

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre la enseñanza del teatro desde la perspectiva del papel de la presencia escénica en el lenguaje teatral. El objetivo es presentar pistas, basadas en autores relevantes, sobre cómo el estado de presencia que el teatro busca y por el que trabaja podría contribuir a la formación de las personas. En este sentido, la reflexión se sitúa en el umbral entre los ámbitos del arte y la educación, buscando promover intersecciones desde el punto de vista del papel de ambos en relación con las necesarias transformaciones sociales. Con la corporeidad en el centro de la discusión, las propuestas abordan el aprendizaje desde y con el cuerpo. Con eso en mente, el artículo, de tipo ensayístico, trae reflexiones sobre una práctica educativa que piensa en el sujeto como un ser integral, sensible y activo en su campo social y cultural. La creación teatral se vincula al aprendizaje corporal integral, con la presencia como catalizadora de aprendizajes y formas de estar en el mundo.

Palabras clave: presencia escénica, corporalidad, educación artística, pedagogía teatral.

1 INTRODUÇÃO

1.1 AFINANDO PRESENÇAS

O fluxo abre uma dimensão temporal: o presente do presente. A capacidade de conhecer e habitar este presente dobrado determina a presença do ator. Perder-se nos arredores do instante – na ansiedade do futuro do presente ou na dispersão do passado do presente – faz com que o agente se ausente de sua presença. A qualidade de presença do ator está associada à sua capacidade de encarnar o presente do presente, tempo da atenção. O passado será evocado ou o futuro vislumbrado como formas do presente. (Fabião, 2010, p. 322).

O teatro tem como traço distintivo a presença. É uma linguagem artística que se vale de pessoas vivas no aqui e agora. A experiência teatral se dá no acontecimento presente, aprofundando-se enquanto acontecimento a partir de materialidades que se potencializam no tempo e no espaço de sua manifestação. O material primordial do teatro, o corpo, se potencializa no encontro entre artistas e espectadores e, portanto, se caracteriza e modifica a si próprio e o



ambiente conforme o contexto destes encontros. Mesmo que haja ensaios, o fenômeno teatral só acontece no encontro com o público e apenas no momento em que este encontro se dá. O teatro é a arte da presença por excelência.

Mas não uma presença comum, inconsciente e pouco refletida. A presença no teatro é, enquanto elemento da linguagem cênica, construída, lapidada, elaborada, manipulada, qualificada por aqueles que estão em estado de representação durante o acontecimento cênico. A presença no teatro é uma busca essencial, pois ela sustenta o fenômeno teatral, essencialmente vinculado ao encontro do aqui e agora, ou seja, aprender teatro é também, e principalmente, aprender a presentificar-se. Uma presença maximizada que é e está no corpo da pessoa em cena.

Este ensaio trata de pensar a presença teatral na sua ligação com a formação humana. Para isso, considera os aspectos do seu espectro biológico - respiração, músculo, ossos, sensorialidade etc - , mas principalmente os aspectos culturais, sociais e relacionais, buscando, com isso, pensar a presença da pessoa em cena como atributo multifatorial. É uma presença que se liga ao que Ana Márcia Silva (2014) chamaria de corporalidade, múltiplas condicionantes do corpo e seu lugar no mundo individual e coletivo. Uma prática corporal que possibilita a “comunicação corporal pela gestualidade e identifica a motricidade humana como resultado da interação sujeito-cultura.”(Ehrenberg, Miranda, Carbinatto, 2022, p. 132)

O pressuposto é que o estado de presença em cena, de quem quer que esteja em cena (atores profissionais, amadores, estudantes, crianças, adultos etc), dependeria de um trabalho não só pautado pelo corpo biológico, mas em sua relação com o tempo-espço da representação e, também, de fatores expandidos à linguagem teatral, tais como: liberdade, autonomia, consciência de ser histórico e de lugar de fala, emancipação social, sensibilidade ao outro, senso de coletividade, autonomia de ação e saberes culturais libertadores. Neste ponto, a proposta aqui apresentada se insere no tênue limiar entre as áreas da arte e da educação, uma vez que considera o ensino e a aprendizagem da presença como oportunidade para o desenvolvimento da pessoa, sua potencial estada no palco e também no mundo, proporcionando entendimentos do tempo e espaço culturais, saberes de si, seu lugar na própria vida e na vida social, na coletividade. Estar presente no palco pode ser uma maneira de estar presente no mundo.

Na esteira de uma reflexão sobre como o trabalho com a presença no teatro pode se estender como potente prática educativa dialógica, pesquisamos e apresentamos três caminhos principais e apostamos também que sejam convergentes: a ideia do sujeito atuante e atuado pelo



seu contexto, conferindo a ele presença e autonomia (Freire, 1977, 2000, 2014, 2015), o saber que ultrapassa as dicotomias e se afirma como processo, devir e encantamento (Rufino, 2019, 2021, 2023) e a compreensão do corpo do professor como referencial discursivo em sala de aula (hooks¹, 2017, 2020).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PISTAS PARA UMA APRENDIZAGEM PENSADA A PARTIR E POR UMA PRESENÇA

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. (Freire, 2015, p. 100)

A proposta educacional contra-hegemônica trazida por Paulo Freire (1977, 2000, 2014, 2015) é o que inaugura esta sequência de três pistas na medida em que dá parâmetro para um pensamento de formação baseado na autonomia, na criticidade e na atitude dialética. Neste passo, Freire colabora para a construção de uma prática pedagógica horizontalizada, contextualizada, libertadora e questionadora do *status quo* do sistema neoliberal e capitalista no qual vivemos, dando voz ao que hoje definimos como crítica ao colonialismo. Em suas incursões como educador de jovens e adultos no Brasil e na América Latina, Paulo Freire (2014) pôs em questão o que ele chamou de educação bancária, ou seja, uma educação em que o professor oferece, ou “deposita”, um conteúdo esperando que o estudante, caixa vazia, aprenda passivamente.

Na contramão disso, trouxe à baila uma prática pedagógica que, antes de mais nada, considera os saberes prévios de cada um dos educandos. Nesse sentido, leva à sala de aula os temas e os problemas dos alunos, fazendo com que, pela prática da alfabetização, a realidade seja vista, discutida e, quiçá, reinventada. A conscientização que gera transformação e a transformação que gera liberdade de ação na sociedade. Este é o caminho que Freire (2014) nos

¹ bell hooks será grafada em letra minúscula mantendo o desejo da própria autora, nascida Gloria Jean Watkins. Ela adota um nome artístico e faz questão da grafia diminuta para enfatizar suas ideias e não um “quem” produz essas ideias.



apresenta e que aponta, em consonância com o tema da presença ampla, para uma prática docente. Dessa forma, delinea um professor que não seja só um especialista em conteúdos, mas que seja capaz de trazer à tona o lugar da sua presença e das presenças de seus estudantes.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda do assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Freire, 2015, p. 42)

Esse professor consciente e com tomada de partido revela uma educação, essencialmente política, como um lugar de pontos de vista, sejam eles quais forem. Dessa forma, admitindo a relação entre o ensino e a aprendizagem como um lugar também da relação entre educação e política, Freire desmistifica o discurso da neutralidade da educação, característico do sistema capitalista e colonialista, endossado por ideologias de extrema direita. Ora, se a escola é um espaço político e o professor um ator educacional responsável por uma educação dialógica e crítica, o que se espera do processo de ensino e aprendizagem é que ele seja ao mesmo tempo transparente e propulsor da presença dos estudantes no mundo, na sociedade e no contexto histórico e cultural no qual vivem. Educar-se, neste sentido, é tornar-se livre.

[...] toda prática educativa é libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança. (Freire, 2000, p. 23)

Tendo a liberdade como premissa e objetivo, a escola seria “um local onde os educadores e as educadoras, juntamente com os educandos, se sentiriam partícipes de um projeto capaz de transformar a realidade [...]” (Zientarski; Oliveira; Pereira, 2010, p. 9). Este projeto educacional aponta para o que chamamos de presença ampla, ou seja, estudantes atores, e não espectadores da história na qual vivem, conscientes que são transformados pela realidade ao mesmo tempo em que a transformam. Essa constatação da autonomia, geradora de transformação e liberdade, altera o estado corporal do ser no mundo, trazendo a ele uma presença forte e atuante, uma presença marcada pela consciência e não pela alienação, pela afetação e não pela acepção, pelo



enfrentamento e não pela resignação, pela ação e não pela imobilidade. Paulo Freire pede corpos de educadores e aprendizes presentes.

No mesmo sentido Luiz Rufino (2019, 2021) nos apresenta a segunda pista de uma presença amplificada de quem estuda teatro, quando credita ao processo de colonização o fato de nossos corpos estarem em constante desencantamento. O corpo desencantado é aquele restrito, subjugado, amarrado socialmente, objeto de julgamento e de moralidade. Um corpo que pede desculpas por existir. Já o corpo encantado, ao contrário, é aquele que se inscreve no tempo e espaço presentes, que sabe da sua potência pois se reconhece vivo, imbuído de força transformadora.

É um corpo que deseja e não aceita, um corpo que é feito de caminhos e não de cancelas, corpo que se lança e não se encerra. É o corpo do jogo, da dança, do teatro, da roda de capoeira, do terreiro, da encruzilhada. Corpo que brilha, que se enxerga e que se enverga ao vento. De Rufino (2019), frente à segunda pista de nossa pesquisa, retiramos o saber da encruzilhada,² saber este que desperta a pessoa para a lógica do cruzo, para o estado de gerúndio, o ser sendo. A presença, neste caso, é aquela sensação de atravessamento, de construção, inconstante e instável. A segurança do passado, por sua previsibilidade e a do futuro, por sua inexistência, dá espaço para o corpo em risco vivo do presente no centro da esquina, que precisa se desviar e se deixar atravessar pelos diversos caminhos que para ele convergem e que dele partem.

É o corpo que nega, dissimula, faz a finta, enfeitiça, joga, "finge que vai, mas não vai". É a sabedoria de fresta da síncope, a invocação da palavra que constrói mundos, a encarnação do ser em outras esferas, a ginga que vadia ocupando os espaços vazios e fazendo do pouco muito. (Rufino, 2019, p. 133)

Ensinar e aprender, neste caso, é considerar o corpo como cruzo, energia vital, resistência e encantamento. Para isso, há que se olhar para a violência colonial flagrante que ainda hoje encontra ecos nos valores, hábitos e intenções e tratar de um destronamento desta cosmovisão hegemônica, fazendo do pouco muito e da escassez, abundância (Rufino, 2019)

² Luiz Rufino é um professor que reivindica uma Pedagogia das Encruzilhadas. Baseado no saber epistemológico da entidade Exu, presente nas religiões de matrizes africanas, constrói toda sua teoria pedagógica acerca da lógica das encruzilhadas, que é o espaço de Exu por excelência. A Pedagogia das Encruzilhadas é amalgamada a partir de termos e conceitos próprios da prática da Umbanda e do Candomblé, além de saberes específicos das práticas da capoeira. Neste nosso trabalho emprestamos da Pedagogia das Encruzilhadas a faceta do corpo encantado, que tem referência no cruzo, mas que sugerimos que se expanda como ideal de formação humana e assentamento da presença ampla, tema geral deste artigo.



Com bell hooks (2017) olhamos novamente, como também em Freire (2015), para e pela perspectiva do educador, aquele que ensina a presença. A pista que segue com a autora traz a questão acerca de como o corpo do professor serve ou não como referencial discursivo para o aprendiz. Isto porque

A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra ele. (...) reconhecer que somos corpo em sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente.” (hooks, 2017, p.84-85)

A autora nos dá pistas de que ensinar e aprender a presença cênica é ensinar e aprender com a presença do professor. E neste jogo de espelhos, o teatro vai formando pessoas também pelo exemplo e pelo diálogo.

Colocar a atenção no corpo daquele que ensina é conferir humanidade a esta pessoa, uma vez que o conhecimento deixa de ser algo etéreo, neutro e sem forma e passa a ser materialidade corpórea, parte do ser do educador, dar destaque ao papel do sensível nas relações de ensino e aprendizagem. A presença deixa de ser só um conteúdo e passa a ser experiência vivida em sala de aula, aquilo que acontece entre educador e aprendiz, elemento da relação entre ambos. Tal premissa pode ser constatada em pesquisa de Ehrenberg e Ayoub (2020) quando as autoras propõem uma formação continuada, não instrumental, para um grupo de professoras, a partir da corporalidade. Diante das dificuldades encontradas e relatadas pelas professoras participantes da referida pesquisa para dançar, brincar e gesticular, foi possível consolidar e reconhecer a compreensão de “humanidade” conferida a cada professora ali presente. As autoras enfatizam que: “O grupo das professoras precisava reconhecer que as práticas corporais são elementos culturais da humanidade e que podemos acessá-las de diferentes formas e sob diferentes contextos. Caminhamos na direção de um reconhecimento de que os elementos da cultura do corpo são disponíveis para todos e que podemos nos apropriar deles.” (Ehrenberg e Ayoub, 2020, p. 12)

Aqui temos, portanto, a terceira pista da prática do teatro, e da presença, na perspectiva da educação. A presença ampla do estudante no palco é reflexo e está em consonância com a presença do próprio professor. Há que se pensar aqui, então, a formação deste professor no que diz respeito à sua própria presença. Que presença é esta que ensina o teatro? Que presença docente é esta que vai lidar com a emancipação e o encantamento dos estudantes de teatro? Como



criar um ambiente formativo em que as presenças se contaminem e se potencializem? Como o ambiente formativo se transforma num espaço de amplificação de todas as presenças, estudantes e professores? Como alguém poderia ensinar uma dimensão de presença a qual ele próprio não tem acesso ou desconhece? As perguntas são aqui lançadas para respostas futuras, talvez em outros contextos de pesquisas. Aachamos apropriadas trazê-las aqui para dar a dimensão que o tema da presença toma, quando consideramos a corporalidade docente e seu impacto na qualidade da formação de pessoas, principalmente tendo o teatro como veículo.

2.2 PRESENCAS AMPLAS: UM QUINTAL DE FORMAÇÃO

Experiência, aprendizagem, ética e conhecimento são elementos que formam aquilo que chamamos de educação; o fenômeno que compreende a formação dos seres em sociedade, nas relações com os modos de vida e interações com diversas possibilidades das linguagens humanas. (Rufino; Simas, 2019, p. 52-53)

A partir das três pistas que trouxemos até aqui - 1. uma ensinagem que vetora autonomia e liberdade; 2. uma aprendizagem que se quer encantamento; 3. um professor que se experimente ser crítico e sensível no mundo - podemos convergir para uma prática de ensino do teatro que eleja a presença como ponto nevrálgico de um corpo vivo. É pela presentificação que a formação se assenta, é a aposta.

Freire (2015) e hooks (2017) dialogam na direção de um professor que se sabe histórico e social, porta voz do referencial discursivo para aqueles a quem ensina. A presença do professor em sala de aula, este professor de corpo inteiro, é quem em primeira instância serve de inspiração dentro do contexto de ensino e aprendizagem. O mito do conhecimento apartado do corpo, do saber mental e suspenso do chão, incorpóreo, corrobora com uma prática muito comum que é a da pretensa ação pedagógica neutra, universal, que, ao cabo, acaba por intentar um mascaramento da corporalidade. Nossas pistas dão conta de problematizar esse modelo de educação que se quer impor único e que é pautado nas ausências das pessoas viventes em detrimentos de uma utópica presença de conhecimento incorpóreo, apartado das experiências e do espectro sensível do viver.

Uma aprendizagem do teatro na sua ligação com a formação humana prescinde de um professor que se saiba presente. É que quem ensina é presença também, lócus discursivo de um ser no mundo que é constantemente lido dentro da experiência educativa. Numa aula de teatro, mas não apenas em aulas de teatro, a presença é veículo e fim, acontece nas relações de



ensinagem e se potencializa nas reverberações das aprendizagens. A presença ampla, esta que está no corpo em cena-sala de aula, traz reflexos de um querer ser mais, ser inteiro, ser tudo o que se possa ser. É também o terreiro onde a ação se dá, ação esta que mira uma atuação vívida, vinda de uma gente agente que experimenta, pelo teatro, a potência do seu ato. E isso é coisa que se constrói tendo a noção de um ensino que mantenha vivas as relações e as transformações que a arte do corpo chamada teatro possa apresentar. O teatro é a linguagem da ação, presenças que são o que são pelo constante agir, mover e mover-se fisicamente com a intenção de não ficar onde está, parado vendo a vida passar, de saber-se deslocamento, nômades do presente, viventes que se constroem também pelo que vem do outro.

E é essa verve de educação que se apresenta urgente num contexto contemporâneo em que a produtividade é a tônica, a violência é cotidiana, o individualismo baliza das relações e o cerceamento às diversidades ganham fôlego dentro de uma perspectiva política universalizante e monocultural. O teatro, enquanto experiência artística, e portanto educativa, (Kramer, 1993), é espaço para que as presenças sejam pertenças e ganhem força, uma vez que faz parte da própria linguagem teatral, como já vimos, o entendimento de corpo como potência expressiva, comunicadora e provocadora, portanto imbuído de escuta, permeabilidade e aceitação de si e de outrens. Tanto para quem faz, quanto para quem assiste, passando por quem ensina o teatro, a cena é lugar de gente interessada em corpo como possibilidade, como sensibilidade. O corpo no teatro, em especial numa perspectiva da educação, é presença política, mobilizador de vivências próprias e alheias.

Isso porque, enquanto linguagem, o teatro se assenta no lúdico, espécie de estrutura tabular onde cada peça-corpo está para ser a sua máxima potência, do ponto de vista da materialidade biológica, da enunciação dialógica e da reserva cultural. O teatro é um jogo e, como tal, se fundamenta como prática fincada no que é vivo, é jogo porque “cruza inocência e sagacidade, disputa e companheirismo, honra e esperteza, negaça e explicação. Ali existe um fundamento vivo, o *outro*” (Rufino; Simas, 2019, p.48). A perspectiva da *outridade* do teatro dá o tom de uma relação de ensino-aprendizagem na perspectiva de Paulo Freire (2015), que pensa o aprender ligado ao “com”, “aprender com”, aprender como experiência de adentramento das cosmovisões diversas.

Além disso, quem se propõe a jogar o jogo teatro acaba por encontrar além de si e ao outro, acaba se deparando com o interessante espaço de criação, imprevisibilidade e revolução



que existe entre os corpos, este lugar onde a presença também está enquanto força e tensão. A presença no teatro acontece quando cada jogador diz “sim” para o “inédito viável” das relações lúdicas.

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. (Freire, 2014a, p. 225)

A presença ampla, por meio da aprendizagem do teatro, é mesmo este inédito viável, estado utópico pelo caráter atualizável do presente, que muda a cada passo, a cada compasso e segundo. Estar presente é tarefa ininterrupta, novo que se sabe velho e que, por isso, tende à eternidade da busca.

O espaço da invenção de possibilidades que o teatro traz, enquanto prática lúdica de pesquisa por excelência e definição, é também o espaço para que as presenças sejam para além de cênicas, sejam presenças amplas que se multiplicam em vários corpos, incluindo o do professor (hooks, 2017) e do público, e em várias direções da vida fora do palco, como por exemplo o espaço da escola que acolhe o corpo de professoras e alunas.

A presença como categoria de aprendizagem, destacada do teatro e no teatro, carrega seu potencial pedagógico quando se considera que ela é uma qualidade da corporalidade dos atores do ensino e da aprendizagem. Aprende-se com o corpo. Aprende-se porque somos corpo. Aprende-se porque somos seres inconclusos corpo-existencialmente (Freire, 2015) e tomamos um susto diante do conhecimento, ao nos darmos conta de que conhecer precede o não saber. Estando o corpo na centralidade da discussão da educação, nada mais natural pensarmos a qualidade desse corpo em termos de presença. E quando a presença está em perspectiva na dinâmica na educação, o teatro é *locus* nascente desta discussão.

A experiência que o teatro traz possibilita um faz-de-conta também no campo social, ‘faz-de-conta que eu sou’, ‘faz-de-conta que eu mudo’, ‘faz-de-conta que eu luto’. Até que o faz-de-conta do lutar seja o lufar de um contra-feitiço na direção da colonização, esta que insiste violentamente no apequenamento, no pensamento monológico e na ação da contenção. O apequenamento na vida - que também poderíamos chamar de *ausência* - é uma terrível constatação da morte em vida, desencanto (Rufino; Simas, 2019). O desafio é quando a ausência



é parte das intenções educacionais vigentes, política de desmonte da vida, projeto de subalternização, mote dos processos de apagamentos de certas existências.

Ao contrário do que muitos pensam, a educação como princípio/fazer político não é exclusivamente um modelo de ensino de determinados pressupostos ideológicos que aludem sobre um padrão de sociedade. Quando se reivindica a educação como princípio/fazer político, se diz que a mesma é processo radicalizado em nossas existências e na produção de sentidos de nossas práticas. Assim, educação emana das gentes, de suas experiências e ações no mundo, por isso ela é fundamentada na ética. Se a experiência social é diversa, muitas serão as formas de educação possíveis (Rufino; Simas, 2019, p. 28)

3 CONCLUSÃO

3.1 O FUTURO DO PRESENTE

Freire (1977, 2000, 2014, 2015), Rufino (2019, 2021, 2023) e hooks (2017, 2020), nos trazem pistas que permitem pensar a aprendizagem do teatro como oportunidade de prática formativa, partindo de tudo o que é vivo na educação, a começar pelos corpos presentes, passando pelas relações, atravessando as devires que a ludicidade abarca, estimula e acolhe. “A educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades” (Rufino, 2019, p. 75). Por isso, vislumbramos presenças no mundo, presenças como atravessamento e presenças como novos referenciais discursivos.

O desafio posto é de pensar o teatro como nascente pedagógica para ensinagens de presenças que são mais que apenas biológicas, mas invadem os campos culturais, relacionais e sensíveis e apontam para um modo de ser no mundo mais presentificado. Este desafio provoca o modelo educacional ainda hegemônico vigente, que é calcado numa perspectiva que restringe o corpo como repositório de conhecimento e não como gerador dele.

A presença como a referenciada aqui, que é da essência da prática teatral e fundamenta a própria linguagem cênica, seria então oportunidade para que os sujeitos possam experimentar suas existências de maneira mais livre e lúdica, o que consideramos ser uma necessidade diante de um mundo que exige a produtividade e, mais grave, a auto-produtividade.

A flecha lançada ao futuro a partir deste ensaio presente pede abordagens de pesquisas que pensem a formação de professores a partir da presença e estimula a prática artística, em



especial a teatral, como forma de construção de uma sociedade com mais sabedoria de si, das suas corporalidades e, por consequência, suas capacidades de ação e atuação no mundo.



REFERÊNCIAS

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, 46, e217737. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217737>.

EHRENBERG, Mônica Caldas; MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes; CARBINATTO, Michele Viviene. Nos entrelugares das práticas corporais: circo e ginástica em tempos de pandemia. In: VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel (Organizador). **Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise** – Belém: RFB, 2022.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos**. v. 10, n. 3, p. 321-326, set.-dez., 2010.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: em reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998 [1985].

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KRAMER, Sônia. **Por entre pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, L. **Vence demanda. Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, L. **Ponta cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.



RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no tempo**. Rio de janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos**. vol. 10, n. 1, 2014.

ZIENTARSKI, C.; OLIVEIRA, O. S.; PEREIRA, S. M. A educação e a escola brasileira: dialogando com Freire e Gramsci. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 5, n. 53, 10 set. 2010. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/3201Santos.pdf>. Acesso em: Acesso em: 3 dez. 2023.