

ISBN 978-85-7205-295-5

# **POR DENTRO DA ESCOLA: DESAFIOS DAS ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO**

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Tiago Cruvinel

Verônica Veloso

Organizadores



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - PROGRAMA DE APOIO A EVENTOS NO PAÍS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (PAEP-EB)- EDITAL n° 13/2023 - PAEPEB-20232588810P

Organização: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Tiago Cruvinel e Verônica Veloso

Revisão de texto: Letícia Machado e Rafaela Martinelli | Tikinet

Projeto gráfico e diagramação: Lucas Lima | Tikinet

Capa: Ierê Papá

Foto da Capa: Flávia Trapp

**Comitê Científico:**

Filipe Brancalião Alves de Moraes - USP

Luvel Garcia Leyva - USP

Maria Lúcia Pupo - USP

Paulina Caon - UFU

Tiago Cruvinel - IFMG

Verônica Veloso - USP

Vicente Concilio - UDESC

**Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

P832 Por dentro da escola [recurso eletrônico] : desafios das artes cênicas na educação /  
organização Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Tiago Cruvinel, Verônica Veloso.  
– São Paulo : ECA-USP, 2024.  
PDF (316 p.) : il. color.

ISBN 978-85-7205-295-5  
DOI 10.11606/9788572052955

1. Teatro e educação. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Arte-educação. 4. Escola  
pública. 5. Educação escolar básica. I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. II. Cruvinel  
Tiago. III. Veloso, Verônica.

CDD 23. ed. – 792.07

Elaborado por: Alessandra Vieira Canholi Maldonado CRB-8/6194

Autorizo a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte, proibindo qualquer uso para fins comerciais.



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

## O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ENSAIO, A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA: O LUGAR DOS PROGRAMAS PÚBLICOS E ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Verônica Veloso<sup>1</sup>

*Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.*

*bell hooks, 2019*

No primeiro dia do evento Em Defesa da Escola: Desafios das Artes Cênicas na Educação, uma ex-aluna do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) fez a seguinte declaração: “Fui formada para dar aula na Hebraica<sup>2</sup>, e não para atuar na escola pública”. Essa fala ecoou em meus ouvidos de forma marcante, tornando-se um alerta e apontando um caminho que precisamos percorrer para uma formação docente politicamente engajada e preocupada com o futuro do ensino público, gratuito e de qualidade. Voltar-se para a escola, aproximar as futuras professoras e os futuros professores da escola básica é uma forma de se afastar de um efeito como esses na formação das professoras e professores que estão matriculados na Licenciatura em Artes Cênicas da USP atualmente. Seguindo os passos de Masschelein e Simons, autores do livro que inspira o título do evento, penso na função mediadora dos professores como aqueles que conectam os estudantes ao mundo. Mas a qual mundo? Que recorte do mundo ou que mirada para o mundo estamos apresentando aos nossos estudantes? Habitar a escola, frequentá-la, presenciar esse cotidiano conflitante, ruidoso, tomar corpo na delicadeza dos encontros,

---

1 Professora do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP

2 A Hebraica é uma associação ou clube social, cultural, recreativo e esportivo localizado no Jardim Paulistano que reúne associados, em sua maioria, membros de famílias pertencentes à comunidade judaica de São Paulo.

na contundência de certos embates e, de certo modo, colecionar experiências nesse contexto é condição indispensável para a formação docente.

Uma vez cursando uma Licenciatura, os e as estudantes precisam cumprir 400 horas de estágio obrigatório em diferentes instituições de ensino. No caso da Licenciatura em Artes Cênicas da USP, essas horas são divididas em diferentes contextos de aprendizagem, da escola pública aos centros culturais e outros espaços não formais relacionados ao ensino de Arte. Há estágios sendo realizados em museus e exposições de artes visuais, em grupos de teatro, na Escola de Iniciação Artística (EMIA)<sup>3</sup> e em escolas particulares, além de estágios relacionados à gestão desses espaços. Parece muito tempo, mas essas horas são entrecortadas e geralmente associadas às disciplinas cursadas tanto no Departamento de Artes Cênicas quanto na Faculdade de Educação. Dessa forma, a cada semestre, os e as estudantes precisam se adaptar a um novo contexto, e quando parece que estão minimamente familiarizados com o ambiente no qual estagiaram, o semestre acaba, e eles e elas são necessariamente deslocados para outros contextos.

Nesse sentido, dois programas públicos têm contribuído significativamente para a formação docente em todo o país. São eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica, ambos supervisionados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). São políticas públicas de formação docente em nível superior que visam valorizar o magistério e melhorar a qualidade da educação básica, antecipando os vínculos de futuros professores e comprometendo-os com o ensino na rede pública. O Pibid foi o primeiro desses programas a ser implementado em território nacional, em 2007, e chegou a contemplar mais de noventa mil bolsistas em 2014, todos eles cursando os anos iniciais da Licenciatura. A diferença entre os dois programas é que o Residência Pedagógica se destina a estudantes que já concluíram cinquenta por cento de suas licenciaturas. No caso do Departamento de Artes Cênicas da USP, no qual os estudantes escolhem sua habilitação somente no quinto semestre, depois de terem cursado o Ciclo Básico, não podemos implementar o Pibid, somente o Residência Pedagógica.

---

3 A EMIA é a Escola Municipal de Iniciação Artística da cidade de São Paulo, fundada em 1980, que atende em torno de 1.800 crianças, mediante sorteio de vagas.

A partir da experiência de supervisionar um núcleo de quinze estudantes residentes e três professores preceptores em escolas públicas, estagiários do Programa de Residência Pedagógica da Capes<sup>4</sup>, passo a refletir sobre os efeitos de programas públicos, de longa duração, na formação docente. Se os estágios obrigatórios são realizados em função de disciplinas específicas, tendo a duração de 3 a 4 meses, dependendo da articulação entre os semestres letivos da universidade e da escola básica, os estágios promovidos pelo Residência Pedagógica têm uma duração de 18 meses. Dependendo da época do ano em que o projeto se inicia, os e as estagiárias (chamadas de residentes) permanecem aproximadamente três semestres em contato com uma mesma escola, acompanhando um mesmo professor ou professora preceptora e tendo um tempo de experiência mais duradoura em um mesmo contexto escolar do que quando realizam estágios obrigatórios.

Se na formação de uma criança a escola se configura como um primeiro espaço comum a ser frequentado além do ambiente familiar, um espaço de regras e acordos comuns, de convívio com os diferentes, com os não familiares, com os outros; para o professor ou professora em formação, a frequência da escola tem um lugar similar. Pensar a escola a partir de sua função social – como nos convidou Daniel Cara, em palestra proferida no evento Em Defesa da Escola – é reconhecê-la como apresentação do mundo, ou antes, um recorte do mundo, um espaço entre a esfera pública e a esfera privada, no qual crianças e adolescentes são preparados para se constituírem como sociedade, compartilhando de um projeto comum e não pessoal, por meio do qual formam-se cidadãos. Tal formação não se restringe àqueles que estão no papel explícito de aprendizagem, mas também se destina àqueles e àquelas que experimentam uma nova função social dentro da escola. Há uma mudança de perspectiva quando se ocupa a escola como estudante ou como professor e é justamente esse processo que os estudantes universitários vivenciam quando realizam seus estágios. Selma G. Pimenta e Maria Lucena Lima afirmam de modo similar que: “A profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, pela educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (2006, p. 11).

---

4 Supervisionei esse núcleo do Subprojeto Arte de outubro de 2022 a março de 2023.

No momento do estágio, o estudante universitário tem a oportunidade de assumir temporariamente o papel de professor, de ensaiar essa função, mantendo-se ainda na condição de aprendiz. O estágio seria, portanto, um espaço/tempo intermediário, um espaço/tempo limiar entre sua formação inicial e sua educação continuada. Isso não significa que, passado o tempo do estágio, a função de professor estará automaticamente incorporada no até então estudante. Essa passagem da posição de estudante para professor não acontece da noite para o dia. Essa é uma roupa que se veste aos poucos e que se ajusta no corpo, com o tempo e com a sequência de experiências que se acumula tanto como professor, quanto como estudante. Essa passagem é um processo, para não dizer uma conquista, que ocorre pouco a pouco, à medida que se testa, se experimenta e se erra. Ao lidar com esse ir e vir da função docente é que se constitui como professor e, ao mesmo tempo, se revê e se recoloca como estudante. Isso não significa que se trate de um processo linear, nem de uma experiência sempre positiva, sem percalços, dúvidas ou contradições; ao contrário, a sala de aula é um espaço de risco, de encruzilhada e de muita exposição para os professores e as professoras. Mesmo aqueles e aquelas que têm mais experiência podem se sentir na berlinda, como certamente ocorre com o professor e a professora em formação. Acontece que experimentar essa função, sobretudo quando se exercita a regência de uma aula – antes de ser a pessoa oficialmente responsável por uma turma – mobiliza a pessoa em formação a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Em minha trajetória formativa, no início dos anos 2000, a vivência dos estágios me marcou profundamente, não para reconhecer a professora que eu me tornaria, mas para rever a estudante que eu era.

Seguindo os passos de Virgínia Kastrup, ao praticar o método da cartografia, apresentarei a seguir alguns registros de minhas impressões de aulas dos residentes e preceptores que acompanhei em duas escolas da Zona Oeste de São Paulo. Ambas estão localizadas no bairro do Butantã, nas imediações da Universidade de São Paulo, e receberam o Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica 2022-2024. Ao frequentar a escola, deixo-me levar por esse *campo coletivo de forças*, carregado de incertezas e indefinições, em um movimento que busca distinguir-se de uma academia que está longe da escola, da sala de aula e da prática docente da escola básica. Para escolher as situações ou cenas a serem narradas, usei como filtro a recomendação feita

pelo professor José Sérgio Fonseca Carvalho na abertura do evento: “Narrar os momentos em que tivemos coragem de subverter a ordem vigente”.

## **Residir na escola, romper com a inércia e resistir ao tédio**

Chego na escola 1<sup>5</sup> e me apresento: sou professora dos estagiários que acompanham as aulas do professor de Artes. O verde das paredes, pintadas pela metade, no antigo padrão acompanha minhas memórias mais antigas das escolas em que estudei. Estive na escola em ocasiões distintas, para acompanhar as aulas da noite, ministradas na Educação para Jovens e Adultos (EJA) e as aulas da tarde, observando a atuação dos e das estudantes junto às aulas de Artes oferecidas no Ensino Fundamental 2. Dependendo do período, a escola soa diferente. À noite e à tarde, ela é mais esvaziada, soturna, quase concentrando mais gente na entrada do que nos seus corredores e salas; há grupos reunidos na entrada da escola, círculos de amigos que estendem o tempo anterior à aula, entre papos e cigarros acesos. De manhã, mais populosa, há sempre um estudante circulando pelos corredores, uma coordenadora dando uma bronca e uma assistente chamando a atenção de algum aluno que insiste em não cumprir as regras. Do corredor das salas de aula, vejo professoras tentando atrair a atenção de seus alunos, outras com menos ambição, simplesmente buscando mantê-los ali. A sensação mais marcante, mesmo à noite, com a escola esvaziada é o ruído. A escola é um lugar barulhento. Mesmo quando as turmas se concentram em suas classes, há uma composição arquitetônica que parece contribuir para que nas salas de aula a escuta seja algo pelo qual temos que lutar. Não somente ser ouvida, mas ouvir não parece se constituir como uma tarefa fácil, nem fluida.

Nesse contexto, embora seja professora, não ocupo a plenitude da minha função, pois me coloco nessas ocasiões como observadora silenciosa. Estou ali como corpo camuflado, inserido nessa cartografia do aprender, mas buscando ser o menos observada e invasiva possível. Peço licença para entrar na sala de aula alheia, sento-me em uma das carteiras e espero que o professor de Artes me apresente. Em todas as circunstâncias em que estive presente nessa escola, busquei estar aberta para o que os estudantes,

---

5 Os nomes das escolas foram substituídos por escola 1 e escola 2 para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

professores em formação, se propunham a fazer. Assim como eu, eles não assumiam plenamente um papel, eles visitavam, ensaiavam, incorporavam temporariamente o papel de professores. Justamente aquele papel que eu assumia parcialmente, colocando-me em suspensão por um momento, pois a aula ministrada ali não era minha. Exatamente como Vilma Campos afirma “são estagiários que estão preocupados [...], indo ao encontro de uma tendência de entender o professor como um ser em formação contínua, ou um ser inacabado para usar uma terminologia de Paulo Freire” (2009, p. 7). Ou como pontuou Maria Lúcia Pupo na palestra de abertura do evento, nessas circunstâncias, estão “agindo na urgência e decidindo na incerteza”.

Dentro do Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica, uma das primeiras propostas que a professora Sumaya Mattar<sup>6</sup> propôs aos núcleos que supervisionamos foi realizar uma caracterização da escola como forma de chegar e reconhecer o território. Essa caracterização previa tanto a descrição da localização geográfica de cada uma das escolas, como o reconhecimento do contexto social, político e econômico das comunidades do entorno, compreendendo de onde vêm os estudantes matriculados em cada instituição de ensino. Faz toda diferença observar, por exemplo, que a maior parte dos estudantes da escola 1 não habitam na região da escola, mas precisam se deslocar, vindo em sua maioria de bairros distintos ao longo da Rodovia Raposo Tavares, enquanto os estudantes da escola 2 vêm sobretudo das comunidades que margeiam a Cidade Universitária, como é o caso da São Remo. Para realizar essa caracterização, os residentes buscavam os documentos oficiais da escola, consultando os Projetos Políticos Pedagógicos e os Planos de Ensino, alguns disponibilizados nos próprios sites das escolas, outros de difícil acesso, podendo ser consultados somente nas salas da direção ou coordenação. Todas essas características contam sobre a escola e apresentam um panorama de como cada instituição se comporta, reconhecendo ou não a procedência de seus estudantes, os problemas que enfrentam e os grupos sociais aos quais pertencem. Esse era um estudo que se dava em paralelo ao tempo de observação das aulas por parte dos e das residentes, sem excluir o contato direto com alunas e alunos e

---

<sup>6</sup> Professora supervisora do Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica da USP, que dividiu comigo a incumbência de cuidar de dois núcleos compostos por 15 estagiários residentes e três professores preceptores cada. Sumaya Mattar é professora doutora do Departamento de Artes Visuais da ECA-USP.

o processo de aproximação que as práticas pedagógicas em sala de aula possibilitavam entre estagiários e estagiárias.

O tempo de convívio prolongado promovido pelo Residência Pedagógica permite que professores em formação criem vínculos com os alunos e compreendam de maneira mais profunda o funcionamento da escola. O projeto se organiza a partir de três etapas: observação, colaboração com o professor preceptor (chegando a ministrar aulas supervisionadas por ele) e regência do estudante (por meio da elaboração prévia de projetos ou sequências didáticas de curta duração). Acompanhei as aulas da segunda etapa do projeto, observando a atuação dos estudantes universitários na escola básica, em pleno exercício de assumir esse novo papel.

Aula da EJA, período noturno, uma combinação explosiva se apresenta: pessoas alheias à aula e a presença do celular em sala, entre as pernas, sobre as mesas, nos cantos dos acentos. Há uma inércia no ar, uma disputa desleal entre a aula e as múltiplas possibilidades de um celular conectado à internet e aos amigos ou contatos das e dos estudantes. Há também dois estudantes engajados, interessados no que o estagiário tem a dizer, mas nitidamente cansados, ou melhor, exaustos. Em uma das aulas que acompanho, na qual estão presentes cinco estudantes, o residente luta bravamente para tornar sua aula mais interessante que o celular. Ele está diante da lousa e os alunos, dispostos de forma seriada, em carteiras mais ou menos organizadas em filas. Veremos mais adiante o quanto a alteração da composição espacial da sala pode ser um convite a outros modos de operar, tanto em sua dimensão física quanto no que se refere à imaginação e ao pensamento.

O tema é cultura negra e a história de diferentes gêneros musicais afrodiáspóricas, entre eles o *funk*, o *gospel*, o *rap* e o *samba*. Os estudantes deveriam ter assistido a um videoclipe de 8 minutos. Alguns deles tentam assistir ali mesmo, enquanto o residente retoma perguntas disparadoras, buscando observar o que cada aluno tinha compreendido dos assuntos abordados no clipe do Baco Exu do Blues. A escolha do tema mobiliza alguns estudantes, um deles, um dos mais jovens, está visivelmente entusiasmado com a aula, que se desenrola a partir de um material com o qual ele se identifica. Outros passam a se envolver tanto pelo brilho no olho do professor em formação, quanto pela troca que ele estabelece com aqueles que viram o clipe e comentam animados. Apesar da

disputa inglória com o dispositivo eletrônico, o residente consegue, por sua entrega ao ofício, passar pela origem desses gêneros musicais e conduzir uma aula expositiva rica de sentidos e significados para alguns dos alunos presentes ali. Persistem, no entanto, rastros de um sistema educacional arraigado nessa escola, que prevê que toda atividade está associada a um ponto na nota, de modo que copiar perguntas da lousa e ter o caderno conferido pelo professor a cada aula torna-se uma prática recorrente nas salas de aula. Isso não significa que haja um processo de reflexão associado à escrita à mão; na maior parte das vezes, é somente um exercício mecânico de cópia. Para não fugir totalmente da estrutura estabelecida, o residente mantém a escrita de perguntas na lousa e se vale delas para instaurar um momento de partilha de impressões entre os estudantes.

Em outra ocasião, acompanhei outra aula para a EJA. Dessa vez, a turma está disposta em roda e a residente conversa calmamente com os alunos, analisando cartazes de supostas “mercadorias” criadas pelas alunas e alunos. Ela é cuidadosa ao comentar os trabalhos e convida os integrantes da turma a também analisarem criticamente a produção dos colegas; há uma resistência grande às críticas, como se qualquer esforço já fosse suficiente. Embora a proposta pedagógica possa gerar questionamentos, sobretudo no que se refere à função de uma aula de Arte, que não deveria ser necessariamente associada a uma aplicabilidade técnica (criar um produto, uma logomarca, e refletir sobre suas possibilidades de venda tal qual se vê em muitos materiais didáticos, como uma leitura das propostas da BNCC), dois aspectos chamaram a minha atenção. O primeiro deles tem a ver com o ambiente criado na sala de aula, pois havia uma tentativa de escuta, uma aceitação do trabalho do outro e uma leveza naquele convívio que permitia em alguma medida um gesto ou um ato de confissão, assim como prevê bell hooks na epígrafe deste texto. Tal aspecto se deve à postura da residente, visivelmente desarmada de expectativas e aberta a receber o que estava ao alcance de cada um dos estudantes presentes. Outro aspecto que merece destaque é o fato de a atividade ter gerado uma pequena reflexão sobre os sentidos da arte. Ainda que de modo tímido, o clima instaurado na turma permitiu que as pessoas exercitassem algum pensamento crítico e parece importante reconhecer pistas, mesmo que sutis, dessa subversão da ordem vigente.

Nessa mesma escola, na qual a maior parte das aulas de Arte acontece com corpos sentados em carteiras, posicionadas em filas ou em roda – quase sempre com as

mesas criando uma barreira entre os corpos sentados e o centro da sala –, dois residentes rompem temporariamente com essa configuração e esse gesto também representa uma pequena subversão da ordem vigente. Uma delas se lança ao desafio de realizar uma roda com as pessoas de pé e convida o grupo a acordar o corpo com pequenas batidinhas pelos membros, coluna e cabeça. Trata-se de uma turma de Fundamental 2, bastante dispersa, que comenta os enunciados e tenta desviar o foco o tempo todo. À primeira vista, muito pouco do que é proposto é realizado, a residente titubeia, não consegue manter os estudantes com ela, e o professor preceptor intervém com frequência, mostrando que tem “voz de comando”. Ainda assim, ela os convida a sair da sala, percebendo as sensações de caminharem pelos corredores e seguirem até a quadra de esportes. Consegue pouco do que tinha como objetivo inicial de aula, porém, ao final do encontro, os próprios estudantes passam a se alertar quanto à configuração da roda, revelando algum nível de compreensão sobre a importância dessa configuração espacial, habitando outro modo de (con)viver junto no ambiente escolar.

Assim, viver sentado é uma mudança radical de vida, uma negação da inquietude do saltador e do incansável caminhante. Significa assentar e acalmar o andarilho inquieto, sedar sua necessidade de movimento e sua capacidade de apreender (que significa agarrar) o que lhe cerca, de explorar curiosamente o mundo, de reagir ao entorno, de saltar de ideia em ideia. Sentados, estaremos anestesiados, sedados. E talvez seja realmente esta a intenção de tantas cadeiras e assentos: sedar. (Baitello Júnior, 2012, p. 21).

O segundo residente a romper com a estrutura seriada dos corpos sentados nas carteiras leva a turma para uma aula na biblioteca, que tem mesas grandes e bancos, que foram propositadamente afastados para a aula de Arte. A proposta consiste em realizar movimentos isolados com partes específicas do corpo, sem usar a palavra, inicialmente em roda e, depois, em outras configurações espaciais. Há muita contestação por parte dos estudantes, sendo que duas alunas chegam a sentar-se nos bancos, colocando a mesa entre elas e o restante da turma. É curioso observar como a repetição da estrutura espacial centrada em corpos sentados e “protegidos” pelas mesas ganha uma proporção de ambiente seguro para as estudantes, e quebrar essa configuração tem um custo alto, tanto para o professor em exercício quanto para essas adolescentes.

Tal estrutura diz muito sobre a necessidade de controle dos corpos no ambiente escolar, corpos sedados são mais facilmente controláveis que corpos inquietos e em estado de mobilidade. Pode parecer pouco ou óbvio demais propor espaços distintos da sala de aula para se conhecer Arte, no entanto, essa pequena alteração revela possibilidades para a aprendizagem que não parecem muito frequentes no contexto das escolas observadas.

Embora a questão espacial tenha ficado em primeiro plano, há um aspecto muito importante a ser destacado na atitude desse residente: seu tom de voz. Diferentemente do professor preceptor, que, mesmo optando majoritariamente por aulas que mantêm os corpos sentados, recorre com frequência à sua voz de comando, o residente fala baixo e calmamente com a turma. Essa é uma característica pessoal do estagiário que acaba impregnando sua prática pedagógica, que se configura pela recusa ao grito. Mesmo quando muitas pessoas falam animadamente ao mesmo tempo, o residente mantém seu tom de voz, e essa atitude convida o grupo a abaixar o volume, a exercitar a escuta e a concentrar-se um pouco mais nas propostas realizadas.

O professor Norval Baitello Júnior continua sua reflexão sobre os corpos sentados, sedados e inertes da seguinte maneira: “A conjunção de sedentarismo corporal com ativismo visual e esforço ocular extremado, ou seja, sentar até não mais poder e olhar até nada mais ver, é uma conjunção perversa” (2012, p. 23). Os corpos excessiva e repetidamente sentados, obrigados a manterem-se em uma suposta atenção focal, pautada na visão e no silêncio – e muitas vezes forçados a isso por pessoas que gritam – são corpos forçosamente inertes e profundamente convocados a um estado de paralisia. Isso nos leva a refletir sobre a potência do corpo, do movimento e, por conseguinte, da imaginação, que se move também à medida que o corpo se desloca e observa outras paisagens.

## **Residir na escola e sobreviver à violência**

Contrárias a uma burocratização dos estágios, as professoras Selma G. Pimenta e Maria Lucena Lima propõem um aprofundamento conceitual dos estágios, afastando-os de um pensamento que postula que esse seria o momento de “aprender na prática”. Buscam, dessa forma, superar a decantada dicotomia entre teoria e prática.

Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (2006, p. 14).

O convívio nas distintas instituições de ensino é, portanto, parte integrante do processo de formação do licenciando ou da licencianda, que não aprende somente com seus professores, mas pela observação daqueles que atuam na escola, do encontro com turmas específicas, em uma instituição precisa, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. É assim que as autoras nos revelam o quanto a escola não pode ser tratada como um fenômeno universal e abstrato. Frequentar a escola e participar dela é um modo de disputar a escola como instituição. Defender a escola hoje tem múltiplos significados, desde defendê-la como coisa pública, comum, “espaço de experiências de igualdade em um mundo desigual” – conforme nos ensinou o professor José Sérgio Fonseca Carvalho em sua palestra – até defendê-la como dispositivo poético e político fundamental na formação humana.

Chego à escola 2 e, depois de subir alguns degraus de escada, me deparo com dois portões de ferro que precisam ser duplamente destrancados para que se chegue até o corredor que dá acesso à secretaria e às salas da diretora, da coordenadora e dos professores. Logo da entrada, antes mesmo da abertura dos portões, é possível avistar a imagem de um Cristo crucificado, anunciando opções religiosas que de maneira mais ou menos direta repercutem nas definições do que entra ou não no currículo, do que pode ou não ser discutido e das referências que são ou não pertinentes às proposições pedagógicas de professoras e professores que ali atuam. Como resposta a casos recorrentes de violência na escola, a opção da direção foi dividir o tempo do intervalo, fazendo com que menos crianças dividam por vez o pátio da escola. Os casos de violência ocorriam tanto nas salas de aula quanto nos ambientes de uso comum; no entanto, diminuir a quantidade de pessoas circulando durante o recreio pareceu para a direção da escola o modo mais eficiente para combater a violência. Segundo a diretora, há escassez de profissionais para supervisionar as crianças nesses intervalos, o que favoreceu sua tomada

de decisão: menos convívio, menos risco de enfrentamentos, mais possibilidade de controle dos corpos. Trata-se de um espaço retangular, coberto de revestimento frio, pelo qual se percebe uma fresta de sol que se desloca de um canto ao outro com o passar do tempo do intervalo. Pelo chão e pelos cantos, conforme as turmas habitam esse espaço, restos de salgadinhos e seus pacotes luminosos – a grande maioria dos lanches das crianças se restringe a alimentos industrializados e ultraprocessados – se acumulam, deixando rastros ou camadas de material orgânico pelo pátio.

As aulas de Artes acontecem em uma sala específica para essa atividade, decorada com trabalhos dos estudantes e mesas hexagonais que se encaixam aumentando as possibilidades da superfície de trabalho dos alunos e alunas. Como essa sala está voltada para o pátio, no qual acontece a sequência de intervalos consecutivos, em boa parte do período letivo o ruído das crianças (que não podem correr) invade a sala de aula e dificulta a compreensão do que quer que se busque realizar nas aulas de artes. Há ainda o sinal que rompe o ruído intermitente das crianças, como se ferisse as paredes da escola com seu ressoar estridente. Talvez por isso, por verem suas aulas sendo invadidas pelo intervalo, um dos grupos de residentes dessa escola, juntamente com sua professora preceptora, optou por realizar ações performativas nos intervalos. Partiram de uma conhecida performance de Eleonora Fabião, “Converso sobre qualquer assunto”, para dar início ao projeto nomeado como “Práticas desestruturantes no contexto escolar”. Por meio desse material de referência, exploraram as possibilidades de performances serem desenvolvidas por e com crianças, entendendo tanto os professores residentes quanto as crianças como *performers* em potencial.

Ao se abrirem para conversar sobre qualquer assunto, durante os intervalos, identificaram questões recorrentes entre as alunas e os alunos e detectaram que o problema da violência era frequentemente atravessado por questões relacionadas ao racismo estrutural. Em reação a esse levantamento, o grupo criou um programa de ação “Conte a história do seu cabelo” como forma de estimular a reflexão e discussão sobre que cabelos são socialmente aceitos e que grupos são criticados e desvalorizados por isso. A realização dessa performance permitiu que muitos preconceitos viessem à tona e que alguns alunos e alunas manifestassem suas vergonhas e receios, reconhecessem seus traços identitários e os motivos pelos quais são movidos a cortar seus cabelos bem curtos,

a alisar ou viver com os cabelos presos. Ao repetirem a performance a cada intervalo, ela foi ganhando em precisão e contornos, como a compreensão do papel do residente que não performa, mas que dá suporte ao que está conduzindo a ação; a importância de o *performer* também narrar a história do seu cabelo (colocando-se em estado de reflexão, risco e sujeitando-se às críticas) e o estabelecimento de regras concretas para a participação das crianças.

Como efeito do que foi desenvolvido por esse grupo, notou-se um movimento de transmissão performativa, quando começaram a surgir as narrativas das crianças que refizeram a ação em seus contextos domésticos. Ao envolver as famílias na performance – em uma iniciativa das próprias crianças, que convocaram pais e mães a conversar sobre qualquer assunto ou a contar a história de seus cabelos – a ação convida a comunidade a uma reflexão antirracista, movimento que pode colaborar para uma educação mais ampla. Essa transmissão performativa possibilitou um encontro de diferentes gerações, colocando-se diante de assuntos tabu, revendo concepções enrijecidas e confrontando preconceitos. Ao ultrapassar os limites da escola e chegar ao ambiente doméstico, notamos o quanto a aprendizagem acontece em diferentes circunstâncias, podendo envolver aqueles e aquelas que não mais frequentam a escola, mas que a têm como referência. Esse exemplo nos ajuda a perceber o quanto é importante envolver as famílias nos processos de investigação, valorizando saberes que estão fora da escola e convocando a família a rever princípios, modos de pensamento e leituras do mundo, para talvez mudar as coisas de lugar.

Esse grupo pode trabalhar coletivamente, tanto definindo um projeto comum quanto dividindo-se em duplas para realizar as performances em diferentes horários ao longo da semana. Essa também foi uma proposta enriquecedora para os residentes, que puderam compreender como o outro age, como lida com as situações no calor do momento, como media conflitos e responde às provocações e perguntas desafiadoras lançadas pelas crianças. É isso que, em uma instância mais ampla, o Programa de Residência Pedagógica promove: um conjunto de aprendizagens que caminham de mãos dadas. Não são só as e os residentes que estão aprendendo a ensinar, mas as professoras e os professores preceptores também estão vivendo processos de formação continuada. Enquanto as e os residentes aprendem observando as pessoas que atuam na

educação básica, por terem mais experiência e estarem há mais tempo lidando com os desafios que a escola apresenta, as professoras e professores podem ser movidos pelo frescor dos residentes que titubeiam e se lançam em propostas ainda não exploradas. Obviamente não se trata de um processo homogêneo, no qual sempre se aprende com o outro, mas os processos se complementam, às vezes pela repetição e valorização do que se observa no outro, às vezes pela negação. Entretanto, um princípio que deve reger as trocas e aprendizados mútuos é a busca por valorizar a atividade docente e vitalizar o professor e a professora em todas as suas esferas de atuação.

### **Escola como dispositivo poético e político**

A atividade do estágio, quando vivida de forma profunda, representa um giro na formação docente. É quando finalmente o estudante consegue colocar-se no lugar do outro, e não somente isso, quando consegue reconhecer também o lugar que ocupa na universidade: sua posição de estudante. Colocar-se no lugar do outro não significa simplesmente ensaiar a função do professor, mas mudar de posição dentro do jogo, invertendo a perspectiva e reconhecendo-se como aquele que enuncia, que propõe percursos pedagógicos e que determina, de modo mais ou menos satisfatório, os rumos desse evento chamado aula. Ao assumir a posição de professor, como um jogador que assume uma posição diferente dentro de um jogo, passa também a observar e participar de outro modo das aulas na universidade. E ao vivenciar esse ir e vir, alternando sua função na sala de aula, pela repetição de ser aluno e ser professor, consegue finalmente reconhecer-se como estudante e dar-se conta do estudante que se é.

Como formadora de professores, percebo uma alteração significativa na postura dos estudantes a partir do momento em que assumem uma sala de aula. Mesmo que seja uma experiência pontual, as emoções e frustrações mobilizadas nesse exercício modificam o estado no qual os estudantes voltam para a minha sala de aula (na qual assumo deliberadamente meu papel de professora) e relatam sobre seus feitos, suas conquistas e seus fracassos (geralmente mais numerosos que suas conquistas). Isso não acontece por falta de aptidão ou incompetência, mas é resultado do próprio processo formativo. O erro é um motor para todos os processos de aprendizagem, para promover o deslocamento de um e de outro, do aluno e de si mesmo.

Aqui convido os saberes enunciados por Luiz Rufino quando convoca Exu como o portador do axé, do conhecimento, da bem-aventurança: “o axé se imanta, se guarda, se transmite e se multiplica via as suas operações, atos que definem a sua própria existência/condição enquanto ser/acontecimento múltiplo e inacabado” (Rufino, 2019, p. 267). Exu evoca justamente essa instabilidade presenciada em sala de aula, insegurança que não cessa necessariamente com a experiência, com o tempo, pois a insegurança parece um estado imanente da sala de aula (parecido com o estado do estar em cena, mas diferente dele) com o qual nos habituamos a conviver. Exu lida com o erro, debocha, joga com os papéis e embaralha quem ensina e quem aprende. É nesse sentido que Rufino se refere à Pedagogia das Encruzilhadas “como campo de possibilidades, inacabamento e invenção”. É do erro que surge a necessidade de invenção. Por isso o erro nos ensina mais do que o acerto; ele é revelador e é dele que surgem novas possibilidades.

O período de estágio é justamente o tempo do erro, a encruzilhada que se constitui como espaço propício ao erro, pois o professor ou professora em exercício está amparado, com possibilidade de trocar com seus colegas e professores formadores, bem como com o professor que o recebe em sala de aula. Colocar-se em situação – testando limites, explorando proposições pedagógicas distintas, não somente repetindo ou copiando professores eleitos como referências, mas tendo a coragem de criar percursos pedagógicos próprios – é a função dos estágios na formação de futuros professores e professoras.

Por meio de uma prática efetiva ao longo dos estágios, marcada pela observação, análise e experimentação, é que buscamos preparar os estudantes para ocupar a escola pública. E o Programa de Residência Pedagógica tem proporcionado experiências intensas e mais extensas no encontro com a escola básica, prova disso é o aumento expressivo da quantidade de trabalhos de conclusão de curso voltados para a escola que vêm sendo desenvolvidos no nosso curso, desde a implantação desse projeto na USP. Esse sintoma só reforça a iniciativa do Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas de debater a escola e estudá-la, para finalmente defendê-la.

Cabe ainda uma reflexão sobre o papel das aulas de artes na escola básica, uma matéria frequentemente considerada menos importante, justamente por não estar

diretamente relacionada a uma condição funcional da vida útil. Diante disso, a resposta do Poder Público pode ser simplesmente extinguir as aulas de Artes, substituindo-as por práticas empreendedoras, ou buscar a todo custo associá-la a técnicas que aproximem as artes de uma aplicabilidade no mercado de trabalho. Essa alternativa, porém, ofusca o que teria de mais potente no ensino das artes: compreendê-la como parte fundamental do cultivo de uma vida plena, não de uma funcionalidade.

#### Leitura do Mundo

Gosto de imaginar que tudo é passível de leitura: os sonhos, os sintomas, a paisagem, o céu, as estrelas, as nuvens, a doença, a morte, a música, a dança, as pessoas, as palavras. E talvez a experiência da vida nada mais seja do que estar, dia após dia, lendo o mesmo livro, às vezes a mesma frase, durante anos, e, a cada momento, um aprofundar-se, um movimento em espiral, uma leitura em direção ao centro, o centro inabitado da palavra (Saavedra, 2021, p. 119).

Cuidar para que as aulas de Artes valorizem antes de tudo a experiência estética e seu potencial emancipador ao exercitar leituras de mundo, não restringindo a capacidade de leitura ao que é expressamente feito para esse fim. Cultivar os imaginários como forma de resistência, um mecanismo para se manter em estado de invenção de modos de vida ainda não explorados. Instaurar e dar a ver experiências – por mais sutis que sejam – nas quais a igualdade entre os seres se faz presente, como forma de revelar que a igualdade ainda é possível, mesmo diante de um mundo tão desigual. Esses podem ser alguns princípios a serem desenvolvidos na práxis da sala de aula.

Conforme Masschelein e Simons, “queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (2013, p. 28). A ideia de tempo livre não pode ser confundida com perda de tempo ou com o nada fazer, mas com a ideia de suspensão das coerções do mundo produtivo, o avesso do que prega o sistema capitalista massacrante, que nos faz ocupar todo o tempo e buscar render ao máximo, nos transformando em uma sociedade cansada. De acordo com esses autores, o tempo livre é antes de tudo um tempo liberado das lógicas que sustentam o espaço da casa e do trabalho e que não pode ser vivido senão no contexto da escola.

Nutrir esse movimento em espiral suscitado por Saavedra talvez seja o papel do professor e da professora, que se mantêm nesse ir e vir entre o ensinar e o aprender, como quem a cada dia alimenta o fogo. Talvez assim seja possível rever e escolher, a cada prática pedagógica proposta, o recorte do mundo ou a mirada para o mundo escolhemos apresentar para as novas gerações. Mesmo que os eventos se repitam, que os desafios sejam constantemente reforçados, é preciso manter a chama acesa e persistir, pois os movimentos da aprendizagem podem ser amenos, até mesmo invisíveis e perceptíveis somente quando não estivermos mais habitando nossas salas de aula. Assim, a escola deixa de ser uma terra arrasada e passa a se configurar como um espaço de invenção do mundo, um dispositivo poético e político, um território em disputa a ser defendido e ocupado.

## REFERÊNCIAS

- BAITELLO JÚNIOR, Norval. **O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.
- CAMPOS, Vilma. Entre o limar e a passagem: tempo de estágio no professor de teatro. **O Percevejo**, v. 1, n. 2, p. 1-10, jul-dez, 2009.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HANN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez., 2019.
- SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável: ensaios para depois do fim**. Belo Horizonte: Relicário, 2021.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis Pedagógica**. Catalão (GO), v. 3, n. 3/4, p.5-24, 2006.