

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

José Márcio da Silva Costa

As Contribuições da Formação em Teatro para
a Construção da Identidade de Professores:
um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Guarulhos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

José Márcio da Silva Costa

As Contribuições da Formação em Teatro para
a Construção da Identidade de Professores:
um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Guarulhos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação: Psicologia da Educação,
pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob a orientação da Prof^a Dra. Mitsuko
Aparecida Makino Antunes.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.”
Gonzaguinha

No decorrer dos dois anos que durou o meu mestrado pude conviver com muitas pessoas especiais e aprender muito com elas. Tenho muito a agradecer:

À minha orientadora, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, por toda a ajuda durante esse percurso.

À Heloísa Szymanski e Patrícia Pinna, por participarem da Banca Examinadora e pelas sugestões.

Aos meus colegas de turma, por todos os momentos juntos, compartilhando descobertas, angústias, alegrias. Foi muito bom estarmos juntos. Quero agradecer em especial à Kátia, por todos os momentos de troca e por toda a ajuda.

Aos professores Sérgio Luna, Laurinda Ramalho, Antônio Carlos, Melânia Moroz, Cláudia Davis, e em especial à Wanda Aguiar, “Ia”, por ser uma referência como professora e como pessoa.

Ao professor Marcos Masetto, do programa de Educação: Currículo, com quem pude conviver durante um semestre e ampliar meu conhecimento sobre aprendizagem e sobre a relação professor-aluno.

À Irene e Helena, as secretárias do programa, que tanto nos ajudam no decorrer da nossa formação.

À Sonia Rusche e a Jorge Espínola, coordenadores da formação em teatro da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, por me receberem com tanto carinho e atenção.

A todas as professoras participantes da formação em teatro, obrigado por todo o acolhimento e por toda a disposição em ajudar. Quero agradecer em especial às duas professoras que se dispuseram a ser entrevistadas.

À Malu pela escuta atenta, sugestões e apoio.

À minha família que me apóia sempre e é um porto seguro. Obrigado, mãe, por toda a sua dedicação e seu amor.

A Ricardo Ribeiro por ser um grande parceiro, um apoio constante e por todo o amor.

À CNPq, pela bolsa de estudo, que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa.

SUMÁRIO

	Pág.
Apresentação	04
Introdução	09
Capítulo I: Identidade	13
Capítulo II: Arte-Educação e Teatro	18
Capítulo III: Método	26
Capítulo IV: Formação de Professores no Município de Guarulhos	32
Capítulo V: Apresentação, Análise e Discussão dos Dados	37
Considerações Finais	81
Bibliografia	83

Resumo

O objetivo desta pesquisa é compreender as contribuições da formação em teatro, como elemento que faz parte de um programa geral de formação permanente de professores, para a construção da identidade do professor.

A identidade é tratada a partir da teoria proposta por Ciampa, na qual a identidade é construída nas relações sociais e definida como metamorfose. Para tal, optou-se por uma abordagem teórico-metodológica qualitativa. O procedimento adotado foi a entrevista não-diretiva com duas professoras, uma delas aqui analisada, com base na narrativa da história de vida. Foi feita a análise da história de vida de uma professora que participa da formação em teatro na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Percebeu-se que essa formação possibilita ao professor desenvolver-se de forma integral, entrando em contato com aspectos ligados a seu corpo, sua forma de agir e de pensar. Ao ter a oportunidade de atuar em teatro, o professor produz transformações em seu modo de ser professor/educador e em sua vida como um todo.

Palavras-chave: identidade, metamorfose, arte-educação, teatro, formação de professores.

Abstract

The objective of this research is to understand the contributions of a formation in theater, as an element which is part of a general program of permanent teacher's formation, to the constitution of the identity of the teacher.

Identity is considered as it is proposed on Ciampa's theory, in which identity is constituted through social relations, and defined as metamorphosis. It was opted to a qualitative theoretic-methodologic approach. The way it was done was a no-directive interview with two teachers, based on their life histories, one of them analysed in this research. It was done an analysis of the life story of a teacher that participates of a formation in theater in Guarulho's Municipal Education.

It was concluded that this formation helps the teacher to improve himself in a total way, connecting his body, his way of acting and thinking, and to change his way to be as a teacher/educator and as a human being in his life.

Key words: identity, metamorphosis, art-education, theater, teacher's formation.

APRESENTAÇÃO

Minha primeira experiência profissional em educação foi em 1999, como voluntário num curso pré-universitário. Esse cursinho é comunitário e todos que lá trabalham são voluntários. Fui um dos fundadores desse cursinho e durante dois anos tive a função de coordenador, junto com outras três pessoas.

Durante esse tempo de coordenação pude realizar, entre outras coisas, junto com os alunos e professores, alguns saraus em que os alunos apresentavam canções, poesias, encenações teatrais. Eram momentos em que os alunos expressavam seus sentimentos e idéias. Fomos também a museus, teatros, cinema. O cursinho fica num bairro da periferia de São Paulo e poucos alunos tinham a oportunidade de ter acesso a esses bens culturais. O cursinho era também um espaço para ampliar a relação com as linguagens artísticas e com a produção cultural.

Eu trabalhava o sábado inteiro nesse espaço e gostava muito do contato com os alunos e professores. Assim foi que um dia ouvi uma entrevista no rádio e a pessoa dizia que deveríamos escolher como profissão algo que realizaríamos até de graça. E era isso que eu já estava fazendo no cursinho. Foi assim que fui fazer a faculdade de pedagogia. Foi o prazer de atuar na educação que me levou a querer ser um profissional dessa área.

Foi na faculdade de pedagogia que pude ampliar meus conhecimentos sobre a área da educação e suas múltiplas faces. Uma dessas faces que pude conhecer foi a arte-educação. Foi através da disciplina “Jogos em Educação”, dada pela professora Patrícia Pinna, que pude conhecer um pouco do processo de arte-educação. Era através da expressão nas linguagens artísticas que nós construíamos nosso conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, sobre nós mesmos e sobre nossas relações com o outro e com o conhecimento construído.

Nessas aulas pude viver momentos de profunda integração entre arte e educação; momentos de prazer, descobertas, conflitos, encantamento; de contato intenso comigo mesmo e com minhas colegas de turma. Havia momentos para ouvir

e para falar, para ver, tocar, caminhar, sentar, brincar e para se emocionar. Eram momentos em que cada um de nós estava inteiramente presente. Éramos, naqueles momentos, sujeitos integrados, e nos sentíamos seguros e acolhidos. Ao olhar nossas produções nos reconhecíamos, reconhecíamos o outro e nos reconhecíamos no outro.

Essas aulas mudaram, além da minha forma de me relacionar com a arte, minha visão sobre a educação formal. Percebi que a educação podia ser muito mais do que eu havia vivido durante meu trajeto escolar: podia ser prazerosa, criativa, desafiadora e integradora das diferentes dimensões do ser humano, propiciando o conhecimento e o auto-conhecimento.

Quando o curso acabou, em 2003, deixou o “gostinho de quero mais”, o que me levou a buscar outras experiências em arte-educação: fiz um curso de arte-terapia, no consultório da referida professora, durante um ano; depois, fiz dois anos e meio de oficina de teatro e dois anos de dança contemporânea, além de algumas outras oficinas de criação.

A oficina de teatro foi desenvolvida na Casa de Cultura da Freguesia do Ó, de julho de 2003 a dezembro de 2005, orientada pela atriz Eliana Bolanho. Nessa oficina pude experimentar jogos teatrais que resultaram em duas montagens. A primeira montagem que realizamos foi a partir da junção de textos escolhidos pelos integrantes do grupo. Os critérios para que cada um escolhesse seu texto foram: primeiro, que ele refletisse questões pessoais e, segundo, que houvesse a vontade de dizê-lo para outras pessoas, nesse caso, o público. O texto que escolhi foi a música de Raul Seixas “Metamorfose Ambulante” que, entre outras coisas, diz: *“eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”*. Hoje percebo que um dos motivos para escolher essa música era querer afirmar, para mim mesmo e para os outros, as mudanças que vinham se constituindo em minha vida.

Durante esse período, também ia trazendo os recursos da arte para minha prática como educador. Em 2004, no projeto “Agente Jovem”, desenvolvido com

adolescentes da região da Brasilândia, zona norte de São Paulo, tive a oportunidade de trabalhar, através de recursos expressivos artísticos, diferentes temas como participação comunitária, projeto de vida, trabalho e sexualidade. Uma das turmas teve como um dos produtos de seu processo uma peça teatral sobre sexualidade. Através de jogos teatrais, brincadeiras e reflexões, o tema pôde ser desenvolvido e os adolescentes puderam lidar com as questões de uma forma mais descontraída, desconstruindo preconceitos e construindo uma maior consciência da própria sexualidade. A peça foi apresentada aos pais e aos outros adolescentes que participavam do projeto, tornando-se um momento em que os adolescentes passaram a ser multiplicadores do conhecimento produzido.

Ao fazer parte de atividades que envolvem a criação artística, cada participante pode elaborar seu conhecimento e devolver ao mundo, através de sua obra, o produto dessa experiência.

Outro momento em que foi possível integrar arte e educação foi na educação de jovens e adultos, no colégio Liceu Coração de Jesus, colégio salesiano do centro de São Paulo. No segundo semestre do ano de 2004 comecei a dar aulas de História e Geografia para as turmas de primeira a quarta série. No decorrer do semestre percebi que algumas dificuldades dos alunos não estavam ligadas simplesmente ao conteúdo, mas a sua história de vida, sua auto-imagem e auto-estima. Percebendo essas questões, e acreditando que a arte poderia contribuir para alterar essa realidade, propus que houvesse aulas de artes para essas turmas; sugestão que foi aceita pela coordenadora. Passei, então, a dar essas aulas. Durante o ano seguinte, a turma passou um semestre experienciando a linguagem teatral e, outro, a linguagem plástica. Durante o período que desenvolvi essas aulas pude ver os alunos reconhecendo sua capacidade criadora, mudando a imagem que tinham de si mesmos e ampliando sua possibilidade de apreensão do mundo e de expressão no mundo.

Outra experiência foi com as educadoras, a diretora, as cozinheiras e auxiliares de limpeza do espaço Peri¹. Durante os sete meses de 2005 que prestei assessoria pedagógica nesse espaço pude desenvolver, nas reuniões semanais, atividades de arte-educação, que proporcionavam a cada membro da equipe olhar para si mesmo, para sua prática e para os outros membros do grupo. Uma das atividades que propus foi uma improvisação teatral na qual os papéis eram trocados. A regra era que cada uma escolhesse um papel que não era o seu no cotidiano do espaço: as educadoras faziam os papéis de diretora, cozinheira, auxiliar de limpeza, de educando. Essa atividade foi muito alegre e possibilitou que elas vivessem, através do jogo, o papel do outro e vissem o outro vivendo uma outra possibilidade de seu próprio papel. A equipe pôde refletir sobre vários aspectos de sua prática através do resultado da improvisação.

Foram os resultados obtidos pelas atividades de arte-educação, tanto em minha formação, quanto em minha prática de educador, que me levaram a querer pesquisar a formação de professores em teatro. Visto que esse tema é muito vasto, decidi, junto com minha orientadora, focar a pesquisa na formação de professores do Município de Guarulhos. Esse município foi escolhido por apresentar um projeto de formação em teatro para os professores da rede. Assim nasceu o problema desta pesquisa: quais as contribuições da formação em teatro para a construção da identidade de professores? Sendo essa pesquisa um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Escolhi a formação em teatro, e não outra linguagem artística, devido a minha experiência na área e por ser uma linguagem ainda pouco pesquisada e pouco aplicada na formação do professor do ensino fundamental. Além de ser uma linguagem que ao lidar com a representação de papéis e personagens poderá facilitar a articulação com a questão da construção da identidade.

¹ Peri: espaço que desenvolve atividades de educação complementar com crianças e adolescentes da comunidade do bairro Jardim Peri.

Como referencial teórico sobre identidade, utilizei a teoria construída por Ciampa. Esse autor apresenta a identidade como metamorfose.

Revedo a canção de Raul Seixas, percebo que, apesar de não conhecer naquela época a teoria de Ciampa, já reconhecia na minha própria história de vida a possibilidade de uma identidade que está em constante movimento, em constante transformação.

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar a presença do teatro na formação do professor e as implicações dessa formação para a identidade desse profissional, estamos buscando contribuir para a construção de novos cenários na educação. Cenários em que cada participante do processo ensino-aprendizagem possa ser visto em sua totalidade.

O professor é um dos principais agentes do processo educacional, por isso acreditamos que quanto mais nossas pesquisas esclarecerem as questões envolvidas em sua formação, melhor poderão ser os resultados dessa formação e conseqüentemente, melhores os resultados da atuação do professor no sistema de ensino brasileiro.

André, Simões e Carvalho (1999), analisando 284 dissertações e teses, 115 artigos e 70 trabalhos produzidos na década de 1990 e apresentados no GT Formação de Professores da Anped, constataram que a pesquisa sobre formação de professores no Brasil tem tratado de três eixos temáticos: *formação inicial* (aquela ligada às licenciaturas e graduações), *formação continuada* (desenvolvida no decorrer da prática docente) e *identidade e profissionalização docente*. Os temas que mais aparecem são: avaliação dos cursos de formação, prática do professor, propostas governamentais, identidade profissional e concepções do professor sobre a profissão.

Para Carvalho (2005), a questão da identidade e profissionalização docente está inserida na formação continuada. Nesta pesquisa, buscaremos relacionar a formação continuada com a identidade do professor.

Ao analisarmos o termo “formação continuada” percebemos que há diferentes possibilidades de significação: alguns autores, como Carvalho (2005) e Pardal & Martin (2005), apontam a formação continuada significando principalmente treinamento, cursos, seminários, palestras etc. Aguiar e Baptista (2003) e André, Simões e Carvalho (1999) trazem um significado que remete ao processo crítico-

reflexivo sobre o saber docente e suas múltiplas determinações, em contraposição àquele predominantemente tecnicista.

Os atuais programas de formação de professores vêm trabalhando mais com o desenvolvimento da compreensão de teorias e técnicas. Privilegiando, portanto, o aspecto cognitivo. Pouco se tem trabalhado para desenvolver a sensibilidade do professor. Linhares (2003) fala sobre a necessidade de “introduzir aspectos afetivos e emocionais e não somente cognitivos, assim como o jogo, a diversão, o movimento, o manejo do corpo, a arte, etc., a fim de quebrar o formalismo e intelectualismo tradicionais da formação e cultura docente”. (p.56)

Essa necessidade também é apresentada por Leite e Ostetto (2004):

(...) a necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia. (p. 12)

A formação continuada é um espaço privilegiado para que o professor possa desenvolver-se de forma a integrar os aspectos profissionais e pessoais. Afinal, antes de ser um profissional, o professor é uma pessoa.

Quando as pesquisas revelam a opinião dos próprios professores, como nos casos a seguir, é possível perceber que esses reconhecem a necessidade da formação continuada e indicam possíveis caminhos para essa formação. Carvalho (2005) aponta que a quase totalidade (91%) dos professores pesquisados reconheceram a importância e a necessidade do desenvolvimento de processos de formação continuada e que 69% consideraram a escola como o espaço privilegiado para a realização de tais processos, recusando a formação apenas como treinamento. Pardal e Martin (2005) verificaram que 39% dos professores consultados apontaram a realização pessoal como motivação para buscar processos de formação continuada.

Compreender um conceito, uma teoria ou uma técnica, embora necessário, não é suficiente para o desempenho do ofício de professor, pois na prática desse ofício será preciso lidar constantemente com os próprios sentimentos e emoções e com os sentimentos e emoções dos alunos. Quantas vezes já vimos professores que possuem um bom conhecimento em sua área de atuação, mas tem extrema dificuldade em relacionar-se com os alunos. A capacidade de se auto-conhecer e conhecer o outro é de fundamental importância para a atuação do professor.

Kuenzer (1999) afirma que não existe um modelo de formação de professores “a priori”, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

No processo atual de políticas de formação continuada, o professor, na maioria das vezes, participa como mero receptor. Aguiar e Baptista (2003) discutem a questão do professor não conseguir construir sua identidade, nesse processo, de forma crítica.

Aguiar e Baptista (2003), tendo como referencial Ciampa, apresentam o conceito de identidade como algo construído durante toda a vida do indivíduo, sendo esta construção dada a partir da composição de igualdade e diferença em relação a si próprio e aos outros, constituída historicamente pela mediação entre subjetividade e condições objetivas.

A arte-educação pode levar o professor a ampliar seu olhar para a realidade a que pertence e também para si mesmo, possibilitando uma maior percepção e compreensão dessas duas dimensões e como ambas se articulam. Amado (2003) aponta atividades envolvendo música, literatura e artes plásticas como de grande contribuição para que o professor entre em contato com as idéias sobre si mesmo, seu conhecimento e sua prática. Também podemos incluir o teatro nessa lista, afinal o jogo, a improvisação e a representação são ótimos recursos para propiciar o contato consigo, com o outro e com o ambiente.

O teatro traz para a formação de professores uma nova configuração, possibilitando uma integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora. Essa nova configuração possivelmente resultará em modificações na identidade do professor. É na tentativa de compreender melhor essas mudanças que desenvolveremos nossa pesquisa.

No primeiro capítulo, trataremos da teoria sobre identidade. Como já foi dito anteriormente, utilizaremos da teoria construída por Ciampa. Essa teoria apresenta a identidade como metamorfose, ou seja, como algo em constante transformação.

No segundo capítulo, falaremos sobre a arte-educação e a linguagem teatral, sendo a arte-educação discutida como um importante recurso para o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade expressiva e da possibilidade de criação do educando. O teatro é uma das linguagens utilizadas na arte-educação e pode ser um ótimo recurso para desenvolver os sentidos, através do contato com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o espaço. Poderemos ver que o teatro também permite que o ator tenha a possibilidade de viver papéis que não viveria no seu cotidiano.

O terceiro capítulo tratará do método utilizado na pesquisa. A pesquisa é desenvolvida dentro da perspectiva metodológica qualitativa. Utilizamos os princípios da “epistemologia qualitativa” de Rey (2005) para explicitar essa perspectiva. Sendo esses princípios os três seguintes: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; e o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico.

No quarto capítulo, apresentaremos a proposta de formação de professores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, destacando o projeto de formação em teatro, visto que esse é o foco da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentaremos a análise da entrevista realizada com uma professora da rede. E por último, as considerações finais da pesquisa.

Capítulo I: IDENTIDADE

A categoria *identidade* será abordada a partir da teoria construída por Ciampa (1987:2005).

Para esse autor, identidade é metamorfose e se constitui na relação dialética entre indivíduo e sociedade. Essa relação se dá por meio da atividade. É na atividade que o homem transforma a realidade e se transforma. Ao mesmo tempo em que humaniza o mundo, se humaniza. Aguiar (2001) afirma que:

O homem transforma a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos, e assim transforma a si próprio. Dessa maneira, ele se forma em uma relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como mera transposição plano social/plano individual, mas como resultado de um processo de configuração, em que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si. (p. 98)

Uma das primeiras condições que contribuem para a construção da nossa identidade é dada por nossos pais, ao nos dar um nome. O primeiro nome marca nossa singularidade na composição familiar e nosso sobrenome a nossa igualdade em relação à família. Para Ciampa (87:2005), o nome revela que a identidade é diferença e igualdade. No processo de individualização nos igualamos e diferenciamos do outro.

O nome é, ao mesmo tempo, representação da nossa identidade e parte constitutiva dela. Ciampa (2005) diz:

O nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos. (p. 131)

Nós costumamos usar o nome e outros substantivos (professor, filho, empregado) para representar nossa identidade. Essa forma de representar nos leva a ver a identidade como algo estático; porém, essa condição substantivada, que nos aparece como coisa, é a representação de uma atividade. O indivíduo não é algo em si mesmo, mas aquilo que faz: “sou professor à medida que dou aula”.

A atividade humana é desenvolvida através da vivência de diferentes papéis. O *papel* é uma atividade padronizada previamente; assim sendo, o papel pressupõe uma norma de conduta, uma forma de agir, de comportar-se.

Segundo Heller (2004), há quatro formas de comportar-se frente a um papel: 1) identificação; 2) distanciamento, aceitando as regras de jogo dominantes; 3) distanciamento, recusando intimamente as regras de jogo dominantes e 4) recusa do papel.

No primeiro caso há plena identificação com o papel, sendo revelador da alienação. Já no segundo caso, o indivíduo não se identifica com seu papel, mas é capaz de incorporá-lo, e despreza aqueles que os representam ingenuamente. No terceiro caso, o indivíduo representa o papel que lhe é atribuído, porém despreza o mundo que prescreve tais papéis, e não os indivíduos que desempenham ingenuamente seus papéis. No quarto caso, há recusa do papel, podendo esse indivíduo ser um rebelde com motivações apenas pessoais ou com motivações revolucionárias, que além de procurar não assumir determinados papéis, também age contra a sociedade que os cristaliza. Fica claro que há variações na relação dos indivíduos com os papéis sociais.

Na vivência do papel, nossa identidade se apresenta na forma *personagem*. A *personagem* resulta do encontro da subjetividade do indivíduo com a objetividade dada pelos papéis que desempenha.

No caso do papel de professor existe um conjunto de condições objetivas que constituem as possibilidades de construção de personagens por parte dos sujeitos que vivenciam esse papel. Segundo Aguiar e Baptista (2003), um desses aspectos são as instâncias legisladoras da educação brasileira que levam o professor a

cumprir, sem contribuir na elaboração, determinações legais e programas. Assim, Aguiar e Baptista (2003) mostram que:

Há uma tendência neste caso de o professor assumir o papel a ele atribuído de uma forma automática, sem envolvimento afetivo e sem que sua reflexão permita transformações em si mesmo ou incorporações de elementos da nossa realidade em permanente mudança. Isto faz com que este papel, assim como sua identidade como um todo, acabe num processo de reprodução sem fim, de um modelo criado exteriormente, impedindo uma relação dinâmica com o contexto. (p.86)

Somos atores vivendo diversos personagens. Em Ciampa (87:2005), podemos ver que:

(...) uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída, por uma história pessoal. (p.156)

É na vivência das personagens que o indivíduo se forma e se transforma, sendo que não só as personagens de um indivíduo constituem umas às outras, como também as personagens de diferentes indivíduos se constituem mutuamente.

Nós estamos em constante interação, portanto, em constante transformação. Mas para que direções essa transformação pode levar os indivíduos? Ciampa (87:2005) ajuda a responder essa questão ao se referir ao ser-para-si:

Estamos vendo agora que ser-para-si é buscar a auto-determinação (que não é a ilusão de ausência de determinações exteriores); “torna-se escrava de si própria” (o que de alguma forma é tentar tornar-se sujeito); procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo. (p.146)

O ser-para-si é uma direção possível no percurso de nosso desenvolvimento. Para que possamos caminhar nessa direção são necessárias atividades que criem ambientes propiciadores da concretização da identidade como metamorfose. Atividades que propiciem o conhecimento do mundo atrelado ao auto-conhecimento.

É preciso que, ao cumprir papéis, a pessoa possa refletir sobre sua atuação nesse papel e possa efetivar mudanças na composição desse papel.

No caso do professor, um dos espaços que podem possibilitar a efetivação de sua identidade como metamorfose é a formação continuada; formação que deve ser vista não como treinamento, mas como um dos momentos em que o professor pode construir sua auto-determinação.

Para que essa construção seja possível, são necessárias ações de efetivação da identidade como metamorfose, pois como veremos a seguir, a condição de metamorfose da identidade pode ser negada aos indivíduos.

A forma *personagem* pode se mostrar de forma coisificada, ou seja, como algo independente da atividade que lhe deu origem. Assim, “passo a ser professor mesmo não dando aulas”. A personagem “*torna-se algo com poder sobre o indivíduo, mantendo e reproduzindo sua identidade, mesmo que ele esteja envolvido em outra atividade.*” (Ciampa, 2005, p.139)

Esse fato cria o que Ciampa chama de fetichismo da personagem. No dicionário “Aurélio” encontramos como significado de fetichismo “*o culto de objetos materiais, considerados como a encarnação de um espírito, ou em ligação com ele, e possuidores de virtude mágica*”. Assim, diz Ciampa: “*como a forma mercadoria no estudo do capital, a personagem começa a aparecer como objeto misterioso e fantasmagórico: um fetiche!*” (p. 139)

O fetichismo da personagem é um dificultador da realização do indivíduo como ser-para-si, pois cria uma identidade-mito que irá aprisionar o indivíduo numa condição de não-transformação. É a negação da identidade como metamorfose. Ciampa (87:2005) diz que:

Algumas personagens que compõem nossa identidade sobrevivem, às vezes, mesmo quando nossa situação objetiva mudou radicalmente. Qualquer psicoterapeuta razoavelmente bom poderá dar inúmeros exemplos de filhos, mesmo adultos, casados, pais, etc., que continuam submetidos a esse personagem, como a um fetiche. (p.164)

O que ocorre nesses casos não é a ausência de transformação, visto que como matéria sofremos transformações constantemente, mas a re-posição de uma personagem que existiu num determinado momento e que o indivíduo insiste em “usá-la”. É a mesmice de si mesmo. Ciampa (87:2005) afirma que:

(...) na nossa sociedade, encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições sócio-econômicas desumanas; às vezes, mesmo com condições sócio-econômicas favoráveis, milhares, talvez milhões, de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital. (p.165)

A negação da identidade como metamorfose traz conseqüências não só para o indivíduo, como para toda a sociedade. Somos levados a acreditar que o estado das coisas permanecerá como está. Cria-se uma condição favorável para aqueles que detêm o poder, pois nos fazem acreditar que continuarão eternamente detentores desse poder.

Ao negar a possibilidade de transformação da identidade do sujeito, nega-se a possibilidade de transformação da realidade vigente. Portanto, ao afirmamos a identidade como metamorfose, estamos afirmando a possibilidade de transformação das diferentes realidades a que pertencemos. Uma dessas realidades é a educação, logo, ao defendermos a transformação da identidade do professor, estamos, conseqüentemente, defendendo a transformação da realidade educacional.

Capítulo II: Arte-Educação e Teatro

Consultando a bibliografia sobre o encontro entre *arte* e *educação*, é possível encontrar diferentes nomenclaturas para esse encontro: “educação artística”, “educação através da arte”, “educação estética”, “arte-educação” etc. Inicialmente apresentaremos as definições dessas formas de nomear esse encontro.

O termo “educação artística” é o mais conhecido por ser o que dá nome à disciplina de artes na educação formal. Segundo Duarte (2007), esse termo faz referência “ao treino específico numa dada área das artes”. (p. 145)

Esse autor, referindo-se a Herbert Read, fala que “educação através da arte” e “educação estética” são sinônimos e teriam como objetivo “a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano”, ou seja, seu objetivo “não é o de formar artistas ou o de fornecer habilidades técnicas em arte para o educando, mas o de desenvolver-lhe a sensibilidade, o sentimento”. (p. 145)

Já o termo “arte-educação”, que foi traduzido do inglês “art-education”, seria uma simplificação dos dois anteriores, e é a denominação mais utilizada pelos teóricos da área.

Independente da nomenclatura adotada, segundo Koudela (2004) podemos encontrar basicamente duas concepções em relação à presença da arte na educação: *essencialismo* e *contextualismo*.

Para os contextualistas, a aprendizagem das artes deve contribuir para a formação de valores, atitudes e hábitos. Já os essencialistas defendem que a arte-educação deve voltar-se para o que é específico das artes, como pode ser percebido em Vincent Lanier, citado por Almeida (2001):

(...) estou sugerindo que avaliemos, o mais objetivamente possível, tudo aquilo que fazemos na sala de aula, e que reorientemos nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em arte do

que do desenvolvimento pessoal de qualidades não necessariamente relacionadas com a arte. Em resumo, estou propondo que, de fato, devolvamos arte à arte-educação. (p. 12)

Acreditamos que é preciso a junção das duas posições. Ao trabalhar as linguagens artísticas é preciso desenvolver o que é específico de cada linguagem, visto que quanto mais se compreende uma linguagem, maior será a capacidade de comunicação a partir dessa linguagem. Mas também é preciso estar atento à realidade da qual essas linguagens fazem parte. A arte não é algo fechado em si mesmo, mas uma atividade humana marcada pelo momento histórico e pela cultura da qual é expressão.

Neste trabalho utilizaremos o termo “arte-educação” e consideraremos como um dos principais objetivos dessa área o desenvolvimento da sensibilidade do educando, sendo esse desenvolvimento construído através da expressão nas diferentes linguagens artísticas.

É necessário explicitar o que estamos querendo dizer ao falar em “sensibilidade”. Um dos significados para esse termo, encontrado no dicionário Aurélio, é “propriedade do organismo vivo de perceber as modificações do meio externo ou interno e de reagir a elas de maneira adequada.”. Ostrower (1978) apresenta a seguinte definição:

Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. (p.12)

Ainda no dicionário Aurélio encontramos a definição “que pode ser percebido pelos sentidos” ligada ao significado de “sensível”. Assim sendo, ao falarmos que um dos objetivos da arte-educação é contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade da pessoa, queremos dizer que a atividade de expressão artística deve ampliar a capacidade dos nossos sentidos de captar os sinais externos e internos e,

consequentemente, ampliar nossa capacidade de relação com o mundo. Boal (1999) diz que:

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva a atrofia e à hipertrofia. Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. (p.89)

A canção “Socorro”, de Arnaldo Antunes, expressa um nível muito avançado dessa perda da sensibilidade:

Socorro,
não estou sentindo nada:
nem medo, nem calor, nem fogo,
não vai dá pra chorar, nem pra rir.
(...)
Já não sinto amor, nem dor,
já não sinto nada.

Felizmente, não estamos nesse estágio, mas diariamente somos levados a deixar adormecer nossos sentidos. Só com os sentidos adormecidos podemos viver em cidades com uma grande quantidade de poluição visual, sonora e do ar. Com uma constante banalização da violência. Com um constante desrespeito à dignidade das pessoas.

Essa condição das cidades está presente nas instituições. É assim também em grande parte das escolas. O professor passa a maior parte do seu dia num ambiente barulhento e muitas vezes degradado fisicamente. A arte-educação pode contribuir para que professores e alunos possam perceber essa realidade e criar alternativas a ela.

As linguagens artísticas são importantes recursos para a ampliação da capacidade perceptiva de cada educando. Concordamos com Ostrower (1978) quando ela afirma:

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. (p. 13)

Através do trabalho com cores, formas, sons, gestos e ritmos, a arte-educação pode ampliar a leitura de mundo do educando. Boal (1975) afirma que:

O domínio de uma linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. (p.125)

A linguagem que será nosso foco nesta pesquisa é a linguagem teatral, que também apresenta diversas concepções e, conseqüentemente, metodologias.

A metodologia que apresentaremos foi escolhida por ser uma das bases da formação desenvolvida no Projeto “Processos Educativos Através do Teatro”, da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. É uma proposta de trabalho criada por Augusto Boal junto a diferentes públicos, como camponeses, operários, estudantes, presidiários, pacientes psiquiátricos e atores profissionais.

Para Boal (1975), o objetivo dessa metodologia é possibilitar ao “espectador” tornar-se “ator”, ou seja, sair do papel de testemunha passiva da ação teatral (e da vida) para ser protagonista dessas ações. Portanto, não é uma formação destinada unicamente a formar o ator profissional, mas toda e qualquer pessoa que queira expressar-se através da linguagem teatral.

Podemos sistematizar essa metodologia em duas etapas:

1. Conhecimento do corpo / Tornar o corpo expressivo
2. O teatro como linguagem e discurso

Na primeira etapa, o foco do trabalho é a prática de exercícios e jogos corporais que contribuirão para o conhecimento do próprio corpo e em que se buscará expressar exclusivamente através dele.

Para que possamos entender melhor essa etapa do trabalho, apresentamos a definição de Boal (1999) sobre exercícios e jogos:

(...) utilizo a palavra “exercício” para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão.

Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão. (p.87)

Na definição proposta por Boal podemos perceber que o trabalho corporal tem pelo menos dois momentos diferentes: um é aquele em que o indivíduo entra em contato, através dos exercícios, com sua própria estrutura corporal; o outro é quando há a relação, através dos jogos, entre dois ou mais corpos.

Sentimos o mundo através do nosso corpo, dos nossos sentidos. No entanto, cada vez mais vem sendo negligenciado o trabalho corporal na educação. Ainda se dá um pouco de atenção ao trabalho corporal na Educação Infantil. Ao chegar nas séries iniciais do Ensino Fundamental o aluno passa a ficar, na maior parte do tempo

em que está na escola, sentado numa cadeira. O trabalho corporal fica restrito à disciplina “Educação Física” que, muitas vezes, se limita à prática de esportes, deixando de lado vários aspectos do desenvolvimento corporal, como o auto-conhecimento e a expressão.

A prática teatral, ao colocar a pessoa em contato com o próprio corpo e em relação com os outros, pode ser um ótimo recurso para desenvolver os sentidos e, portanto, a sensibilidade.

Na segunda etapa dessa metodologia, “O teatro como linguagem e discurso”, a prática da linguagem teatral tem por objetivo discutir e comunicar temas, idéias, ações.

É nessa etapa que o indivíduo poderá desenvolver sua expressão na linguagem teatral. Serão feitas encenações, nas quais o participante poderá experienciar o processo de uma montagem. É o momento em que o participante deverá atuar, deixar de ser espectador para ser ator da ação dramática. É o momento para dizer suas idéias através da linguagem teatral. Ensaiar novas ações. Viver diferentes papéis e compor novos personagens.

Ao representar um personagem, através de um papel diferente daqueles que representamos no cotidiano, somos levados a sair do “lugar” já conhecido. Somos convidados a olhar o mundo por outro ângulo, descobrir e/ou desenvolver características que não eram desenvolvidas no cotidiano. Tratando sobre esse potencial transformador do teatro, Vianna (2001) indica que:

O teatro possibilita a vivência de outras identidades por meio da representação ou da criação de personagens. Nele, podemos vivenciar momentos que pertencem ao cotidiano de outras pessoas. (...) Enfim, ao nos colocarmos no papel do outro, o teatro nos dá a possibilidade de conhecer melhor a nós mesmos e aos “outros” que nos rodeiam, e de aprender a abarcar as diferenças em vez de tentar eliminá-las. Pela arte de representar o outro, podemos refletir sobre quem somos e sobre o papel que representamos hoje nesse nosso mundo. (p.121)

O teatro nos permite sair da realidade cotidiana; nos leva para o mundo da ficção. Nesse mundo as regras são outras. É possível dar asas à imaginação. No teatro, nossa imaginação ganha corpo; o pensamento não basta: é preciso traduzi-lo em ação. Vianna (2001) diz que:

O exercício da imaginação proporciona um olhar diferenciado e distanciado da realidade, capaz de vasculhá-la, investigá-la e criar diferentes possibilidades de compreendê-la. Ao imaginarmos diferentes possibilidades de sermos, estarmos, agirmos, etc., poderemos nos dedicar, no plano concreto, à busca de outras maneiras, talvez melhores, de viver e, dessa forma, colocarmos-nos em movimento à procura de melhores alternativas de realização do que pretendemos. (p.117)

Para o ator, cada novo personagem o coloca em contato com faces desconhecidas, possibilitando uma constante recriação da auto-imagem, uma constante recriação de si mesmo e das relações que estabelece com o mundo. Para Vianna (2001), no teatro:

(...) a vida é reinventada, revista, revisitada. Não é preciso ser original (no sentido de inédito). Nada precisa ser novo, mas tudo precisa ser recriado. Essa é a séria brincadeira do refazer: ao refazermos, lembramos, refletimos e damos nossa opinião e, assim, exercitamos nossa postura diante da vida. (p.121)

O teatro possibilita ao seu praticante olhar para si mesmo, para suas ações, suas formas de agir e reagir. Nas colocações de Boal (1999) sobre os significados do teatro, encontramos um sentido que remete a essa característica do teatro:

No sentido mais arcaico do termo, porém, teatro é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e

se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã. (p. xiv)

O olhar do outro (platéia) também funciona como um espelho que nos reflete. Nos vemos através do olhar do outro.

A platéia representa o outro para quem a mensagem da peça teatral se destina.

Um outro aspecto do fazer teatral é o aspecto lúdico. O teatro é uma grande brincadeira. Um grande faz-de-conta. É através dessa brincadeira prazerosa que somos levados a imaginar novos mundos. Ao concretizar nossa imaginação, através de uma cena, sentimos a capacidade de realização, de transformação, de criação. Esse sentimento pode trazer um estado de felicidade, de alegria, de satisfação. Concordamos com Boal (1999) quando ele afirma que:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (p.11)

Capítulo III: MÉTODO

Esta pesquisa será desenvolvida numa perspectiva metodológica qualitativa.

Ao tentar esclarecer as questões que estão envolvidas no processo de produção de conhecimento numa perspectiva qualitativa, com base em Rey (2005), que, em sua “epistemologia qualitativa”, apresenta três princípios gerais: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico.

Em relação ao caráter construtivo interpretativo do conhecimento, Rey (2005) diz:

(...) implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. (p. 5)

Para Rey (2005), a epistemologia qualitativa está voltada para a construção de modelos teóricos que nos ajudem a compreender aquilo que estudamos. Nessa construção, o empírico não está desconsiderado; pelo contrário, é de fundamental importância.

Entramos no segundo princípio da epistemologia qualitativa: “a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico”. Rey explica essa legitimação ao falar da pesquisa como produção teórica:

A legitimação do singular como fonte do conhecimento implica, segundo já assinalamos, considerar a pesquisa como produção teórica, entendendo

por teórico a construção permanente de modelos de inteligibilidade que lhe dêem consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento, ou seja, o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador. (p.11)

A legitimação das informações obtidas a partir do caso singular não está no seu valor acumulativo ou comprobatório, mas no que representam na construção do modelo teórico. Assim, afirma Rey (2005):

A informação ou as idéias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa. Se o critério de legitimidade for empírico ou acumulativo, o caso singular, não tem legitimidade como fonte de informação. (p.11)

O terceiro princípio da epistemologia qualitativa – o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico – refere-se ao fato da comunicação ser uma importante via de acesso aos processos de subjetivação, por parte do sujeito, da realidade objetiva. Rey (2005) diz que:

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. (p. 13)

Ver a comunicação como rico material para a construção da pesquisa significa não acreditar na aplicação de instrumentos que buscam na resposta do sujeito as partes que comporão o resultado final da pesquisa.

Tendo esses três princípios como referência, buscaremos respostas ao problema da pesquisa: quais as contribuições da formação em teatro para a construção da identidade de professores: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Guarulhos?

Foram realizadas duas entrevistas com professoras da Rede Municipal de Educação de Guarulhos; uma delas aqui analisada.

O município de Guarulhos foi escolhido por ter na arte-educação um dos pilares para a formação de professores, possuindo um programa de formação continuada que inclui cursos em diferentes linguagens artísticas: música, teatro, artes plásticas, dança e outras.

Para esta pesquisa escolhemos como sujeitos professoras que tenham passado pela formação em teatro. Essa escolha se deu por alguns critérios: pela proximidade do pesquisador com essa linguagem; por haver pouca literatura relacionando formação em teatro e formação continuada de professores e por acreditamos que essa linguagem é propícia ao estudo da identidade. Essa linguagem explicita a integração do sujeito, o que acreditamos ser de fundamental relevância ao se estudar processos de educação, uma vez que temos tido uma educação que fragmenta o homem e privilegia o aspecto cognitivo.

É importante registrar que nossa concepção de homem é de um sujeito formado pela integração dos aspectos cognitivos, afetivos e motores, e que é constituído, social e historicamente, através de uma relação dialética com o mundo.

As entrevistas tiveram como foco a narrativa da história de vida das professoras. A escolha por trabalhar com esse tipo de relato se dá por acreditarmos que este nos possibilitará conhecer os processos subjetivos de interiorização do real.

O relato foi analisado à luz da teoria sobre identidade construída por Ciampa (2005). Esta análise buscará ir além da aparência, pois como mostra Aguiar (2001):

(...) a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito. (p. 131)

Nossa análise parte, portanto, da história de vida da professora, mas não se encerra nesta, pois se faz necessário olhar essa história na realidade social e histórica que a constitui. Ciampa (1989) mostra que:

(...) não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade. As possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas as diferentes configurações da ordem social. (p.72)

Procedimentos:

O primeiro contato com o grupo que trabalha com formação em teatro na Rede Municipal de Educação Guarulhos foi no 2º semestre de 2006. Nesse dia pude assistir à apresentação da peça “Um Carnaval Chamado Brasil”, com o grupo de professoras do módulo II, e conhecer os dois coordenadores do projeto de formação em teatro.

A platéia, composta por alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos, estava completamente envolvida com a peça. Eram risos, silêncios, aplausos. A expressão das professoras, após o término do espetáculo, era de satisfação, alegria.

Saí daquele teatro alimentado pelo trabalho que vi, além de muito feliz por todos nós que tínhamos assistido a um espetáculo de boa qualidade e que nos fazia pensar sobre a história de nosso país. Lembro que fui para casa com muita inspiração para continuar a pesquisa.

O contato seguinte foi um encontro com os dois formadores, no qual conversamos sobre minha pesquisa, sobre a formação de professores, sobre nossas formações e práticas, sobre música, teatro, cinema. Foi uma conversa descontraída.

Na visita seguinte fui apresentado às professoras. Expus o tema de minha pesquisa e perguntei quem tinha interesse em participar. Algumas professoras demonstraram interesse e fizemos uma lista com nomes e telefones.

Na próxima visita levei um questionário para as professoras que tinham interesse em participar da pesquisa. Meu objetivo com o questionário era conhecer melhor as professoras para escolher quais entrevistaria.

As três visitas seguintes foram para recolher o questionário, pois algumas professoras se esqueceram de trazer na primeira e na segunda semana. Essas três visitas me permitiram conhecer melhor o grupo, acompanhar os ensaios e conversar com algumas professoras.

Em outra oportunidade pude presenciar uma nova apresentação da peça e receber material sobre o projeto político pedagógico – PPP da Secretaria Municipal de Educação, e sobre o projeto de formação em teatro.

No primeiro semestre de 2007 pude participar de alguns momentos de uma nova montagem: a “Ópera do Malandro”, de Chico Buarque de Holanda. Esse processo incluía, entre outras atividades, a pesquisa de temas presentes na peça, assistir e debater filmes sobre a temática trabalhada, leituras do texto e improvisações.

Uma das atividades que acompanhei foi a improvisação a partir de cenas da peça. As professoras foram divididas em grupos. Todos os grupos liam a mesma cena e depois montavam uma esquete que contivesse a essência da cena lida.

As apresentações de cada grupo foram comentadas pelos outros grupos e pelos dois formadores, que apontaram o que tinha dado melhores resultados e os recursos expressivos que tinham apresentado algum problema.

Também durante esse semestre pude estar presente em alguns encontros do módulo I, participando de alguns jogos e também como observador. Pude presenciar um ambiente descontraído e um grande envolvimento dos professores nos jogos.

Lembro de um dos participantes que, em um jogo que propunha cantar a rotina daquele dia, não conseguiu cantar. A voz não saía. No final do encontro ele conversou com a formadora sobre sua dificuldade e disse que tinha começado a falar muito tarde. Quando conversamos sobre o acontecido, ela me contou que no início da formação ele não conseguia falar no grupo e que agora, embora ainda tivesse dificuldades, vinha tendo uma maior participação. Naquele dia, o grupo pareceu entender e acolher sua possibilidade de participação e provavelmente deve ter presenciado, no decorrer dos outros encontros, uma ampliação da possibilidade de expressão daquela pessoa.

As outras visitas foram para realizar as entrevistas. Fiz quatro entrevistas: uma com cada coordenador do curso e duas com professoras.

As entrevistas com os coordenadores tiveram o objetivo de coletar informações sobre a formação em teatro. Essas informações foram importantes para a escrita do capítulo sobre a formação de professores em Guarulhos.

Já as entrevistas com as professoras tiveram o objetivo de obter material para a análise. Das duas entrevistas, uma foi escolhida para a análise. A entrevista foi escolhida por ter um conteúdo mais rico sobre a história de vida da professora. A outra entrevista apresentava um maior conteúdo sobre a questão profissional da entrevistada.

Capítulo IV: Formação de Professores na Rede Municipal de Educação de Guarulhos

A Educação que estamos construindo é uma educação que tenha na formação permanente de seus educadores a possibilidade contínua de revisão e transformação das práticas educativas.

Uma educação em que o corpo, a memória, os sentidos, a cultura, os valores, o tempo, o espaço, o cognitivo, o prazer e a alegria se integrem num contínuo processo de construção da identidade (...)

Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (2005)

O município de Guarulhos está localizado na Grande São Paulo, com uma população de cerca de 1.236.192 habitantes, segundo dados do IBGE/2007.

A atual gestão é feita pelo Partido dos Trabalhadores que vem governando desde 2001.

A Rede Municipal de Educação, no momento do levantamento de dados, era formada por 121 escolas ², com um total de 91.018 alunos, distribuídos da seguinte forma:

Núcleo	Número de Alunos	
Educação Infantil	Creche	4.692
	Pré-Escola	35.225
	Educriança	5.827
Educação Fundamental	1 ^a a 4 ^a	34.459
	EJA	6.057
MOVA		4.758
Total Geral		91.018

Quadro estatístico do setor de demanda escolar com data base de 02/08/2006

² Depois desse momento, mais escolas foram construídas e, por decorrência, o número de alunos matriculados aumentou, principalmente na modalidade “creche”.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação está em processo de construção e vem consolidando as seguintes diretrizes:

- Democratização do acesso e permanência em todas as etapas/modalidades de ensino;
- Qualidade de ensino;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Democratização da gestão.

Cada diretriz é fundamentada em alguns princípios, sendo que o tema *formação* aparece em dois deles: um refere-se à qualidade de ensino (“A formação é condição essencial para o desenvolvimento pleno do Projeto Político Pedagógico do Município de Guarulhos”); e o outro a valorização dos profissionais da educação (“formação permanente”).

A formação de professores realizada pela Secretaria é desenvolvida a partir de três áreas: Arte-Educação (Teatro, Alfabetização Musical, Canto Coral Cênico, Danças Folclóricas Brasileiras, Artes Plásticas e outros), Línguas (Italiano, Espanhol, Francês, Inglês e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS) e Temáticos (Aquisição de Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem, Programa Ciência Hoje, Comunicação Escrita, Recreação no Ambiente Escolar, Estudo do Meio e Coleta Seletiva de Materiais Recicláveis, entre outros). Além desses cursos, a formação se dá em atividades na escola (horas-atividade, acompanhamentos e reuniões pedagógicas), na Semana da Educação e em vários eventos que ocorrem ao longo do ano.

É possível perceber que as artes são um dos pilares da formação de professores e que há uma intenção em desenvolver as possibilidades expressivas do professor, através das diferentes linguagens artísticas. O PPP (2006) apresenta a seguinte finalidade:

(...) promover o desenvolvimento pleno das diversas potencialidades e dimensões humanas de nossos educandos e educadores, propiciando

oportunidades de experiências que ampliam as possibilidades expressivas e o acesso a diferentes linguagens. Esse processo vincula-se à formação do educador, que se pauta também nos processos artísticos e expressivos, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, das relações afetivas e do processo de humanização.

O projeto de formação em teatro é uma das ações em arte-educação e recebe o nome de “Processos Educativos Através do Teatro: nas escolas e de formação de educadores”. Como o próprio nome diz, o projeto é desenvolvido tanto nas escolas, com os educandos, pela atuação de uma equipe de arte-educadores, quanto na formação dos professores da rede.

Os coordenadores do projeto são Sônia Rusche, psicóloga e arte-educadora, e Jorge Spínola, diretor de teatro, ator e arte-educador.

O projeto tem como objetivos gerais:

- Com os educadores: instrumentalizá-los para lidarem com técnicas dramáticas, a fim de ampliar as possibilidades metodológicas, lúdicas, expressivas e interacionais do processo educativo e do desenvolvimento da comunicação e da criatividade, do vínculo afetivo e do reconhecimento das diversas possibilidades expressivas e manifestações culturais da infância.
- Com os educandos: incrementar as ações de desenvolvimento e aprendizagem nas escolas com atividades teatrais, visando a ampliação da cultura da equipe discente e docente a partir da experimentação de técnicas e jogos dramáticos, jogos teatrais e montagem de peças, utilizando o teatro como instrumento importante no processo educativo.

Os objetivos específicos são:

- Desenvolver a criatividade do corpo docente e discente;
- Ampliar as possibilidades lúdicas do processo educativo;
- Atuar na humanização da relação professor-aluno, através do desenvolvimento de valores grupais e interacionais;
- Ampliar as possibilidades metodológicas do ensino;

- Aprimorar a função simbólica das crianças;
- Promover o desenvolvimento dos sentidos e da percepção, da relação espacial e da descoberta das possibilidades expressivas da voz e dos movimentos corporais;
- Desenvolver a interação social e afetiva;
- Interferir nos tempos de organização da escola;
- Acolher as diferentes manifestações culturais das crianças;
- Propiciar o acolhimento das formas de manifestação da criança, auxiliando no reconhecimento desse tempo específico da vida que é a infância.

Etapas de Desenvolvimento do Projeto:

Nas escolas, o projeto é executado pelos arte-educadores durante 16 horas de atividade por semana. Em cada escola são atendidas ao todo seis turmas, nos três períodos de funcionamento da escola. Além disso, o arte-educador também participa das horas-atividade com os professores de cada período, durante as quais busca contribuir com as discussões, situar os objetivos do projeto e até propor atividades teatrais, de acordo com a disponibilidade e o interesse dos professores. Ao participar das reuniões com os professores, o arte-educador também tem a possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre a área pedagógica.

A formação em teatro para os professores é dividida em dois módulos, assim caracterizados:

Módulo I: iniciação e sensibilização através do teatro, com destaque para a percepção individual e do outro; desenvolvimento da corporiedade e formação nos jogos teatrais para aplicação e socialização com os educandos.

O primeiro módulo tem duração de 32 horas, dividido em 13 encontros de 2 horas cada. Nesses encontros são desenvolvidos jogos teatrais. Para completar a carga horária de 32 horas, o participante apresenta, ao final do módulo, um relatório contendo o registro da sua experiência na formação e ao aplicar os jogos teatrais na

escola. O relatório é uma estratégia para que os professores levem para a escola pelo menos uma parte dos jogos aprendidos na formação.

Os temas propostos para os 13 encontros do primeiro módulo, desenvolvido por Sônia Rusche, são:

Encontro	Tema
1º	Despertar a criatividade
2º	Despertar a expressividade vocal e corporal
3º	Jogos para montar personagens
4º	Laboratório de bichos
5º	Laboratório de construção de personagens
6º	Jogos e atividades com a mão
7º	Movimentos rítmicos grupais
8º	Atividades para integração do grupo, despertar criatividade e a espontaneidade
9º	Trabalho com texto e construção de personagens: desenvolver as habilidades de inferência e antecipação do texto.
10º	Despertar os sentidos
11º	Trabalho com texto, entonação, gestualidade e expressividade
12º e 13º	Ensaios para apresentação final, fechamento, entrega de relatórios e avaliação do curso.

Módulo II: é escolhida uma peça teatral, que é ensaiada e apresentada para a comunidade.

No início da formação, em 2001, só existia o módulo I. Foi por uma demanda das professoras que o módulo II foi criado, existindo desde 2003. Nem todos os participantes do primeiro módulo vão para o seguinte. Essa continuação é dada pela decisão pessoal de cada participante.

Nesse módulo os encontros também são semanais, embora ocorram períodos, por exemplo na época das apresentações, em que o grupo se encontra mais de uma vez por semana.

Esse módulo é desenvolvido pelos dois coordenadores.

Capítulo V: Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

A entrevista com a professora Ágata³ foi marcada pessoalmente, durante uma das visitas que fiz ao Centro Municipal de Educação Adamastor; local que foi escolhido por ela para a entrevista.

O horário marcado foi às 18h., por ser o período entre o fim do seu expediente de trabalho e a formação em teatro. A entrevista durou aproximadamente uma hora e meia e foi realizada em uma das salas utilizadas pela equipe do Núcleo de Educação Inclusiva.

No início da entrevista, combinamos que esta seria gravada e que, a qualquer momento, a professora Ágata poderia pedir que o gravador fosse desligado ou que a entrevista fosse encerrada.

Pedi a ela que falasse sobre sua história de vida e foi assim que começamos a entrevista. Acredito que meu contato com ela, durante as visitas que fiz aos encontros de formação em teatro, ensaios e apresentações, foi um facilitador da nossa relação durante a entrevista.

Nós nos sentamos de frente um para o outro. A professora Ágata é uma pessoa muito delicada e bem humorada no trato com as pessoas e, ao longo da entrevista, pudemos rir juntos e manter uma relação de proximidade. Em alguns momentos, minha participação era solicitada para dar ou confirmar determinadas informações acerca de lugares, ou se ela estava falando muito.

Durante a entrevista, seu telefone celular tocou e nós interrompemos a gravação para que ela pudesse atender. Era sua filha.

Foi uma experiência muito agradável ouvir o seu relato, assim como fazer a transcrição da entrevista, pois a história de vida da professora Ágata é muito bonita.

Ouvi várias vezes a entrevista no processo de transcrição. Em seguida, imprimi a entrevista e a li diversas vezes, com o objetivo de me familiarizar com seu conteúdo. Durante as leituras, fiz anotações a respeito de aspectos que iam

³ Nome fictício.

chamando minha atenção e gravei algumas reflexões. Essas anotações e gravações me ajudaram na análise.

Breve perfil da professora Ágata

A professora Ágata tem 49 anos. É casada há 22 anos e tem uma filha com 19 anos.

Sua formação é em Pedagogia e Serviço Social, tendo feito também uma especialização em Dificuldades de Aprendizagem. Atua na Rede Municipal de Educação de Guarulhos há 26 anos, trabalhando, no decorrer desse tempo, como professora da Educação Infantil, coordenadora pedagógica e, atualmente, em um dos núcleos da Secretaria de Educação.

Análise e Discussão dos Dados

Para analisar a entrevista da professora Ágata, agrupamos seu relato em alguns temas:

1. Infância;
2. Adolescência;
3. Ser freira x “O creme Nívea”;
4. Fazer teatro ou casar;
5. Prática pedagógica e formação em teatro;
6. Montagens e apresentações: desafios e transformações.

1. Infância

A professora Ágata pareceu muito à vontade para relatar sua história de vida. Iniciou seu relato declarando que gosta de falar sobre sua história, e o primeiro tema abordado foi sua infância. Dentro desse tema encontraremos referência ao brincar, a sua relação com os pais e também ao desejo de ter uma onça.

Eu gosto de falar da minha história. [risos] É todo dia assim: dependendo do assunto, eu sempre tenho que voltar lá... Eu tive uma infância muito legal, muito boa. Eu só tenho boas lembranças, graças a Deus. [risos] Eu brinquei bastante. [risos] Nunca fui uma criança de brincar na rua ou nada disso, mas eu brincava muito. Aproveitava tudo ali, os recursos que tinha da natureza: pedrinha virava comida [risos], fazia roupinha para boneca, fazia bichinho de chuchu, de cenoura. Pegava as coisas da cozinha e ia brincar. Acho que eu aproveitei bastante.

As lembranças da infância são boas e estão diretamente ligadas ao brincar. O brincar é uma das formas que a criança tem para elaborar o mundo que está conhecendo. Nesse brincar, a imaginação é muito forte; a expressão artística está muito presente e se manifesta por meio de diferentes linguagens, como por exemplo a criação plástica com elementos do cotidiano. Quantas vezes, quando crianças, transformamos uma casca de fruta em um animal? Quantos castelos criamos com areia?

A atividade de brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança. Atualmente, no Brasil, brincar é um direito da criança garantido por lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei que regulamenta os direitos e deveres da criança e do adolescente, traz em um dos seus artigos o direito ao brincar da criança. Cabe aos pais e à sociedade a garantia desse direito.

A professora Ágata afirma que aproveitou bastante sua infância. Podemos concordar com sua afirmação, afinal uma infância em que a brincadeira esteve muito presente foi, provavelmente, uma infância aproveitada, feliz.

Ao falar sobre sua infância, faz referência à presença do pai e da mãe, que aparecem determinando regras baseadas em uma atitude de "cuidado" e "preocupação", o que revela a afetividade nessas relações.

Apesar de não ter esse negócio de ficar indo na casa de ninguém. Minha mãe e meu pai tinham isso: eu podia brincar com quem eu quisesse, mas tinha que ser no meu quintal. [risos] Então, falando nisso, eu acabei de lembrar agora. Essa coisa de não sair para brincar fora de casa. Minha mãe gostava de costurar à tarde. Ela limpava a cozinha e ia costurar. Eu lembro que cheguei perto dela e falei assim: "Mãe, eu vou dormir". Eu estudava de manhã, sempre estudei de manhã. Aí, eu achava que ela tinha escutado e fui dormir. Quando eu acordo, aquele rebuliço na minha casa: "Cadê?", e a minha mãe chorando. Minha mãe já tinha ido me procurar em tudo que era casa, achando que eu tinha ido para a casa de alguém. Sei lá o que ela imaginou. E eu dormindo. Então, isso marcou porque depois disso, sabe quando você parece que se sente na obrigação de falar: "Olha, eu estou indo para tal lugar, hein? Mãe, posso ir?" Enquanto não ouvia o parecer dela: "Vai" ou "Não vai"... Então, para mim, isso ficou marcado. Até depois que eu casei foi assim. Só não é ainda porque eu já não tenho mais minha mãe aqui, pessoalmente, em carne e osso. Então um fato que marcou foi esse.

Durante os primeiros anos da infância nossa socialização se dá principalmente na família. O pai e a mãe, ou quem representar esses papéis, são os "outros significativos". A relação com essas pessoas tem uma importância relevante na formação da identidade da pessoa. O papel de filha (o) é um dos primeiros que vivenciamos e é um papel que irá marcar fortemente nossa identidade.

A família é a primeira referência que a criança tem de um conjunto social. É na família que ela aprenderá as primeiras regras de comportamento. Também irá identificar-se com seus familiares, ao mesmo tempo que cria uma imagem de si mesma. Irá se igualar e diferenciar-se dos seus familiares.

Nessa parte da entrevista, temos o relato de um fato que a marcou significativamente: ter visto o estado que sua mãe ficou por não encontrá-la fez com

que, a partir de então, ela sentisse a obrigação de sempre dizer à mãe para onde queria ir. Essa necessidade vai acompanhá-la até depois que ela sai de casa, possivelmente marcando outras relações em sua vida.

O papel da mãe é apresentado ligado ao cotidiano doméstico: a mãe é quem limpa a cozinha, gosta de costurar, e faz isso rotineiramente. Isso ocorre por volta da década de 1970. Nesse período, ainda era muito forte o papel da mulher como “dona de casa”. Em muitos casos, o marido trabalhava fora e a esposa cuidava da casa. Com isso, a educação dos filhos acabava ficando mais a cargo das mulheres, afinal elas conviviam mais com os filhos.

Atualmente esse quadro tem mudado e, em grande parte das famílias, as mulheres também trabalham e dividem com o marido o sustento da família. Em muitos casos, é a mulher que cumpre o papel de “chefe de família”.

O fato de ser, geralmente, a mãe a pessoa mais presente na educação e cuidado dos filhos teve um reflexo na educação formal: a grande maioria dos professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental são mulheres. Ainda é muito difícil encontrar homens desempenhando esses papéis.

Na família da professora Ágata, o pai trabalhava fora e a mãe cuidava da casa e dos filhos, compondo uma imagem de família nuclear burguesa. Dentro dessa estrutura familiar, ela vai construindo referências dos papéis desempenhados, na nossa sociedade, por homens e mulheres.

Atualmente temos visto muitas composições familiares: são famílias de pais separados, crianças criadas por avós, casais homossexuais, famílias de mães solteiras. A imagem da família nuclear burguesa acaba sendo uma imagem idealizada da família, pois já não corresponde à diversidade da composição familiar contemporânea. É o que Szymanski (2000) denomina *família pensada* e *família vivida*.

Na fala seguinte, percebemos um pouco da imagem que ela tem do pai.

Meu pai era uma pessoa que as pessoas falam: "do bem". Aonde ele chegava era: "Oi, tudo bem?", "Oi, tudo bem".

E acho que foi ele quem me ensinou a gostar de doce. No dia que eu não como um doce, Deus do Céu! Ele chegava do serviço e eu já ia direto ver nos bolsos dele: "Pai, tem doce, tem doce?" Sempre tinha um doce. Aliás, não era só para mim. Isso que pegava na época: eu, pequena, não entendia muito bem porque ele tinha que comprar doces para os meus sobrinhos. Eu tenho três sobrinhos que são quase da mesma idade que eu. Então, eu tinha que dividir com eles. [risos] Além desses meus sobrinhos, tinha as outras crianças, os vizinhos, que saíam correndo atrás dele. Mas meu pai... não sei, sabe? Não é porque é meu pai, que também já faleceu, mas é uma pessoa muito boa, boa assim em tudo. Não tem um dia que eu não penso nele; nos dois, nos dois.

A imagem do pai está associada ao doce: ele trazia sempre doces e é apontado como responsável por ela gostar de doces. Além de trazer doces para ela, trazia também para as outras crianças. Na época, ela não compreendia isso; parecia não querer dividir o pai com as outras crianças. Hoje entende a ação do pai e isso é até motivo para reforçar a imagem positiva que tem dele.

Um dado relevante é que embora o pai já tenha falecido, em alguns momentos ela se refere a ele com o verbo no presente "*é uma pessoa muito boa*", indicando que o pai deixou de existir fisicamente, mas a imagem que ela tem dele continua viva.

Ela continua relatando sobre a presença do pai em sua vida, presença que durou até os seus quinze anos. Fala do desejo de conhecer o mar e da promessa do pai em levá-la.

Eu tive meu pai até os quinze anos. Engraçado que a gente vai falando uma coisa e puxando outra. Eu nunca tinha ido à praia, nunca tinha visto o mar de perto, assim. Eu falava: "Ah, pai, me leva na praia, me

leva. Eu quero tomar banho de mar". Então ele falava: "Pode deixar, pode deixar que eu vou te levar".

Eu faço aniversário em maio. Ele falou: "No seu aniversário, pode deixar que eu te leve". Aí foi. Não fui só eu, foi a família toda. Nossa, eu lá, naquela praia, Praia José Menino [risos], aqui em Santos. Bonita. Parece uma ilha no meio. Muito linda!

Aí, tudo bem, fomos. Ele cumpriu o papel dele, que ele tinha prometido. Porque um mês depois ele faleceu. Então até parece que ele estava adivinhando, como as pessoas dizem. Mas tudo bem. É uma lembrança que ficou boa.

Pouco tempo depois de irem à praia, o pai morre. A morte do pai interrompe a relação, mas as marcas deixadas são boas. A lembrança que fica é do pai cumprindo o que prometia, ou seja, satisfazendo um desejo da filha. O pai aparece como aquele que realiza os desejos, os sonhos. Ele tem poder para isso e cumpre as promessas que faz.

Na fala seguinte, ela continua falando do pai e traz um dado novo sobre a composição de sua família: é a filha mais nova. Seu papel na família vai ganhando mais contorno: ela é "filha" e, além disso, "filha e irmã mais nova".

Ágata relata outro pedido feito ao pai. Esse, agora, parece mais difícil de ser realizado, afinal ela quer um animal selvagem: uma onça.

Que isso sempre ele se preocupou: em querer saber o que os filhos sentiam. Não é só a mim, que sou a mais nova da turma [risos], mas para todos.

Eu gosto muito de gato. Gosto muito de gatos e desde pequenininha eu falava: "Pai, eu quero uma onça". [risos] "Eu quero uma onça". Eu achava, até hoje eu acho, linda a onça.

Ele ficava me enrolando: "Não, a onça não pode". "Ai, pai, mas eu quero uma pequenininha".

O fato de ser um animal selvagem não é encarado por ela como um impeditivo para o pai realizar o seu desejo. É como se o pai pudesse realizar qualquer desejo. O pai seria o “herói”, que tem poderes para dar a ela até uma onça.

O pai é descrito como uma pessoa que se esforça para realizar os sonhos dos filhos: não podendo trazer uma onça, trouxe um gato; trouxe o que era possível e plausível. O pai encontra uma maneira de realizar até mesmo os desejos que parecem impossíveis de serem realizados.

Eu falava para o meu pai - porque meu pai gostava de caçar - falava: “Ah, pai, vai lá e traz uma para mim”. E ficava só na espera. Eu achava que um dia ele fosse trazer essa onça para mim.

Aí, um dia, ele aparece com um gato. Um gato cinza, malhadinho. Acho que ele tentou o mais próximo possível [risos]. Aí, ele chega com esse gato e eu falei: “Ai, que lindo”.

A fala de Ágata mostra o reconhecimento do esforço do pai para realizar seu desejo. Ela aceita o animal, mesmo não sendo aquele que ela pediu. A ação do pai pode nos fazer pensar que nem sempre aquilo que desejamos é o que é possível ter. Ela parece perceber isso e aceita o animal que o pai pode dar.

O gato, que não era o animal desejado, passou a ter um sentido todo especial na sua vida. Esse sentido está ligado à presença do seu pai; o gato parece ser um símbolo da relação com o pai. Manter esse símbolo próximo é, de alguma forma, manter acesas as lembranças dessa relação:

Até aquele momento eu não pensava em gato. Pensava na onça, mas depois que chega esse gato, até hoje eu crio gato [risos]. Não teve jeito mais de deixar de ter pelo menos um gato dentro de casa. Então se alguém perguntasse para mim: “Que bicho você gostaria de ser?”, primeiro seria a onça; se não desse para ser onça, seria um gato [risos].

Ela fala em ser onça ou ser gato. Ambos são felinos. No entanto, a onça é um animal selvagem, enquanto o gato é um animal domesticado. A “menina que queria ter uma onça” vai se transformar na “mulher que cria gatos”.

Em seguida, descreve um pouco do lugar em que viveu a infância. Começam a aparecer as instituições que compõem o bairro e que ficaram registradas na sua memória. A primeira referência que aparece é a igreja.

A gente morava na Freguesia do Ó. Eu nasci ali no Morro Grande. Não tem uma igreja lá em cima, perto de uma fábrica? Acho que nem existe mais essa fábrica. Não sei, não sei se existe o prédio dela ainda. Para baixo da igreja tinha uma... não posso dizer que era um bairro, a gente chamava de colônia porque ali moravam as pessoas que trabalhavam na pedreira e na fábrica. Meu pai trabalhava na pedreira e eu tenho uma irmã que trabalhou na fábrica.

No decorrer da nossa socialização, passamos a conviver com as instituições da comunidade em que estamos inseridos. Essas instituições vão propiciar o contato com outros papéis sociais e também outros tipos de relação.

Uma das instituições que ela se refere é a fábrica, lugar em que a irmã chegou a trabalhar. Devido à presença da fábrica e da pedreira, o bairro chega a ser chamado de colônia. Isso mostra uma característica do local onde cresceu: é um bairro de operários, uma colônia de operários. Esse bairro fica na periferia da cidade de São Paulo.

Durante o século XX, São Paulo se torna um grande pólo industrial. Em consequência disso, houve um grande crescimento populacional. Muitos bairros surgiram devido à presença de fábricas no local. Existiam até as vilas operárias, construídas por grandes empresas. O trabalhador estava, geralmente, próximo ao seu trabalho.

Com o crescimento da cidade, as fábricas foram empurradas para o entorno da cidade. Guarulhos, cidade em que a professora mora atualmente, está localizada no entorno da cidade de São Paulo e é uma das localidades que passou a sediar grande parte dessas fábricas.

O bairro descrito é um bairro operário e a família também é composta por operários: o pai trabalha na pedreira e a irmã na fábrica. É nesse bairro que ela passou sua infância. Infância que deixou boas recordações:

Eu tenho recordações, assim, ótimas; assim, muito boas, da minha infância.

2. Adolescência

Se na infância a impossibilidade de brincar fora de casa era resolvida de forma tranqüila, na adolescência o fato de não poder sair sozinha faz com que ela questione sua relação com os pais, que passam a ser vistos como dois guardiães que estão sempre ali para vigiar. Esse sentimento faz com que, na época, ela chegue a duvidar que eles sejam seus pais verdadeiros.

Depois, a minha adolescência. Chegou uma época que eu achava que não era filha dos meus pais [risos]. Só eu, né? Porque a minha mãe não gostava que eu saísse. Então eu via minhas colegas: saíam, iam para o parque e namoravam. Eu não podia fazer nada disso, tinha que sair junto com a minha mãe, junto com meu pai, até a época que ele estava vivo.

Na fala seguinte, ela fala da sua forma atual de ver o comportamento dos pais.

Aí eu chorava, chorava: "Puxa vida, eu acho que eu não sou filha de verdade". Olha só, que pecado. [risos] "Eu não sou filha, eu não sei o quê..."

Mas depois que... sabe quando a gente casa, que começa a pensar, acho que vai tendo um pouquinho mais de... não sei se é juízo. Não... mas minha mãe não estava errada. Principalmente agora, que eu tenho uma filha de dezenove anos. Então, eu falei: "Nossa, minha mãe estava super certa".

Ao falar "*eu não sou filha de verdade*" está questionando não só o seu papel de filha, mas também o papel dos pais, pois se o comportamento dos pais faz com que ela não se sinta filha de verdade, é porque considera que "pais de verdade" não teriam esse tipo de comportamento.

Podemos perceber que o fato de estar vivendo o papel de mãe faz com que ela reflita sobre o que pensava quando adolescente e compreenda as ações da sua mãe. Ela agora chega a concordar com as atitudes da sua mãe.

O papel de "mãe" muda sua forma de ver o papel de "filha". Ela entende as ações da mãe, mas não consegue reproduzir essas ações com a filha. Acha estranho agir da mesma forma que a mãe agiu.

Apesar que, é lógico, nem consigo fazer o que a minha mãe fazia: me segurar em casa, não poder sair com colega. Nem dá para fazer isso, não dá. É estranho chegar e "vou criar minha filha do jeito que eu fui criada". Infelizmente ou felizmente, não dá.

Não dá para criar a filha do mesmo jeito que foi criada, provavelmente, porque os tempos são outros. As relações entre pais e filhos mudou. Por exemplo: sua mãe podia acompanhá-la e mantê-la em casa, pois também estava em casa, enquanto a professora Ágata trabalha o dia inteiro fora e não pode acompanhar diretamente a filha na sua rotina diária. Uma outra questão diz respeito à dialética

das relações: ao mesmo tempo que nós constituímos o outro, somos constituídos pelo outro, ou seja, achar que ela poderia criar a filha da mesma forma que foi criada é negar a individualidade da filha.

Mudam os tempos, muda a educação que as crianças e adolescentes recebem. Estamos num momento em que os pais têm pouco tempo para estar junto dos filhos. As transformações ocorridas com o passar do tempo têm mudado as relações entre pais e filhos e mudou também a forma da professora Ágata ver sua relação com seus pais.

É, mas eu não tenho o que reclamar. Nem do meu pai, nem da minha mãe. Nesse sentido. Que depois que passa a fase, a gente vai pensar: "Nossa, está certa. É preocupação. Isso é coisa de mãe mesmo".

Porque meu pai, eu não peguei nessa época, dessa preocupação da adolescência, infelizmente. Eu tinha feito quinze anos quando ele faleceu.

Cada personagem que vivemos possibilita olhar para o mundo a partir de um determinado ângulo, de um determinado ponto de vista.

A vivência de diferentes papéis faz com que possamos criar diferentes personagens e dá novos significados para nossa história e, conseqüentemente, para nossa identidade. As diferentes fases da nossa vida vão sendo importantes fatores na composição da nossa identidade.

3. Ser freira x "O creme Nívea"

Nessa parte do relato veremos surgir o desejo de ser freira e também alguns fatos decorrentes desse desejo.

Ah, sim, uma coisa engraçada: teve uma época que eu achava que eu queria ser freira [risos]. Eu achava que eu queria ser freira. Já começou desde pequena. Porque, como eu te falei, lá onde eu morava, lá no Morro Grande, tinha essa igreja e tinha umas freiras, que o convento é lá na avenida Itaberaba, no colégio Santa Lúcia Filipina.

A igreja reaparece no seu relato, agora associada ao desejo de ser freira. Esse desejo parece surgir do contato com as freiras.

Sua fala inicial sobre o fato de querer ser freira “Ah, sim, uma coisa engraçada...”, parece ser um indício do atual significado desse fato. Hoje, essa vontade é uma “coisa engraçada” que aconteceu na sua história.

O contato com a igreja e com as freiras se deu desde cedo e acendeu a vontade de querer ser freira. Surge “a menina que quer ser freira”.

Então, elas iam todo domingo lá para a igreja e tinha aquele grupo de catecismo. Eu nem sabia ler ainda e já participava desse grupo. Nossa, eu ficava encantada com a roupa delas... Uma coisa assim... eu achava que era tão perfeita. Achava que elas eram santas até.

As freiras são uma referência que encanta pelas roupas, pelo comportamento. Seu encantamento não era só pelo papel de freira, mas por um determinado personagem: a irmã Francisca.

Então, tinha a irmã Francisca. Lembro até hoje dela. Ainda mais que ela era da mesma idade que meu irmão. Eu achava, eu achava não, parecia que tinha uma afinidade, assim, com ela. Toda vez que ela falava: “Alguém aqui vai querer ser freira?”, eu levantava a mão. Era a primeira que levantava a mão. E nisso foi passando.

Nós não nos identificamos apenas com um papel social, mas com determinados personagens que representam esse papel. Assim, passamos a gostar do papel de professor devido ao jeito de um professor que nós gostamos muito; ou do papel de médico, porque temos um tio que é médico e admiramos muito esse tio. Da mesma forma, também podemos nos afastar de determinados papéis sociais devido ao contato com determinados personagens que desempenham esse papel.

Nossa relação com os papéis sociais é sempre mediada por personagens, ou seja, é sempre mediada por referências de determinadas pessoas que vivem esse papel, mesmo quando não existe contato direto com esse personagem. Às vezes pode ser um personagem da televisão, ou que ouvimos falar sobre, ou que lemos.

O contato com as freiras, que inicialmente se dá na igreja, aumenta com sua ida para o colégio das freiras.

Eu não pude fazer a primeira comunhão logo, porque eu não sabia ler ainda. Depois fiz a primeira comunhão. Continuei a ficar. Esqueci o nome do grupo depois da primeira comunhão. Não sei se era perseverança, uma coisa assim. É, fui ficando e fui ficando. Aí, quando eu fiz treze anos, ah! e nisso eu participava do canto coral, fui estudar no colégio delas, lá do coral, lá da igreja. Aí, fui estudar também no colégio. E aí os vínculos cada vez mais, sabe? No colégio eu dançava [risos]. Eu dançava, participava do teatro que tinha lá também. Eu fiz assim a minha escolarização. Eu sei lá... eu posso dizer que fui privilegiada, nesse sentido. Que eu tive tudo o que agora, por exemplo, aqui na rede, a proposta é essa: que tenha esse contato com a arte no currículo e tal, e eu tive isso. Então, nossa, eu participava de tudo. Fui São Pedro, fui um monte de coisa [risos].

Sua experiência no colégio foi agradável: lá podia dançar e fazer teatro. A identificação com as freiras e com a educação propiciada por estas fez com que o vínculo crescesse.

Podemos perceber também a presença da arte e, especificamente, da linguagem teatral, nessa educação, usada como um recurso para reforçar a educação católica do colégio.

O teatro como um recurso educacional vem sendo usado no Brasil desde os tempos da colonização portuguesa. Os jesuítas faziam peças teatrais com os indígenas como uma estratégia de catequização. Ainda hoje o teatro é muito usado pela Igreja como recurso evangelizador. Temos desde peças montadas com crianças e jovens das igrejas até as grandes montagens da morte e ressurreição de Cristo, feitas com atores profissionais para milhares de pessoas. No Brasil, país em que a maioria da população é católica, nós sofremos uma grande influência do cristianismo na nossa educação.

Os recursos da linguagem teatral podem ser utilizados para diferentes fins. No caso da educação, podem contribuir tanto para uma educação transformadora quanto para uma educação conservadora.

“A menina que quer ser freira” se vê diante do chamado da irmã Francisca para seguir esse caminho. No entanto, o desejo de ser freira não parecia estar casado com a possibilidade desse fato realmente acontecer, e ela fica surpresa com o chamado.

Então, quando eu fiz treze anos, assim, sem mais nem menos, assim... ninguém nem esperava, chega essa freira aí. Essa irmã Francisca. Chega na minha casa: “Ágata, vim te buscar”. Eu falei: “Buscar para onde?” - pensei que era para ir para algum lugar; assim, algum passeio. Ela falou: “Não, é pra você ir para o convento”. Eu falei assim: “Convento?” - olha o que eu pensei na hora: “E aí, meu creme Nívea?” [risos] - olha o que eu fui pensar. Porque, nossa, eu adorava passar creme Nívea [risos]. “Mas eu não vou poder passar creme lá. E agora?” - olha só que besteira!

Diante da possibilidade de ir para o convento, a questão que lhe vem à mente é o “creme Nívea”: como poderia ir para o convento se lá não poderia passar o creme Nívea?

Ela diz que ter pensado no creme é uma besteira, mas faz todo um sentido se pensarmos no creme como um símbolo da sua condição de mulher; um símbolo da sua relação com o corpo, com sua vaidade; elementos que teriam que mudar com a ida para o convento.

Estamos vendo o embate entre dois lados da mesma pessoa: “a menina que quer ser freira” e “a menina que adora passar creme Nívea”. Como será que ela vai resolver esse embate?

Para aquecer esse embate, teremos a mãe que não quer deixá-la ir para o convento e a irmã Francisca defendendo que ela deve ir.

Aí, a minha mãe: “Não, ela não vai para o convento”. E a irmã Francisca: “Não, ela disse que quer ir. É bom que ela vá. Agora é a época certa, que ela tem treze anos”. Ah, então a minha mãe ficou desesperada: “Não, ela não vai, que ela não pode ir”. A gente era muito... nós sempre fomos muito apegadas uma à outra. Apegadas... sei lá como é que fala. Apesar dessas contradições aí, a gente era muito, assim, muito ligada. Aí, eu não sabia o que fazer. Ao mesmo tempo que eu queria ir, eu pensava na minha mãe. Pensava nos meus irmãos, no meu pai, ainda era vivo. Eu queria ir, mas também ficava preocupada com o tal do creme Nívea [risos]: “E se não puder passar lá?”

Os dois caminhos que ela pode seguir agora são representados por dois personagens: de um lado a mãe, representante do caminho que está ligado à família, e de outro, a irmã Francisca, que representa uma vida de dedicação à religião. São duas mulheres que vivem papéis sociais muito fortes. A mãe parece ser um símbolo de realização da condição feminina. Já a freira não pode ser mãe, não pode ter

relações sexuais, não deve ter vaidade. É uma decisão crucial na sua vida. Não pode escolher os dois lados, apenas um deles. Um exclui o outro.

Embora tenha vontade de ir junto com a irmã para o convento, alguns motivos a fazem questionar essa possibilidade. É a possibilidade de deixar o pai, os irmãos e a mãe com quem tem uma forte ligação. E o creme, que talvez não poderá passar no convento. É um momento de decisão.

Mas tudo bem: fui. Cheguei lá, era época de festa junina, porque eu lembro que elas estavam festejando no convento. Colocaram... sabe essas músicas de festa junina? Fizeram aquele quentão sem álcool, que até faço de vez em quando. É um chá: gengibre com açúcar e canela. Então, eu olhei assim: "Nossa, elas dançam assim". Sabe que a gente tem uma idéia que freira só tem que rezar, só tem que no máximo cantar. Mas dançar? Aquela alegria toda. "Vamos, vamos", e me colocaram no meio, assim. Então, nossa, tudo bem, eu me diverti, mas com a cabeça na minha casa.

Ela decide pelo convento.

Ao chegar no convento depara-se com uma realidade que não esperava. Tinha uma imagem idealizada do que é ser freira e dentro dessa imagem não estavam incluídas as festas, as danças. Mas ela gosta do que vê e entra na dança. Diverte-se com as freiras, mas não esquece a casa que deixou para traz.

Na hora de dormir, nossa, aquele silêncio e tal. Aí chorei, chorei, chorei, chorei. Eu sei que eu fiquei acho que três dias lá. No terceiro dia chega o meu pai, a minha prima e o meu irmão: "Nós viemos te buscar". "Ah, não. Não posso ir". Porque aí eu já estava entrando no ritmo. Já sabia todos os horários. O horário da música. Comecei a aprender música. Tinha um piano lindo, enorme. Tinha o coral, também,

das freiras. Não eram todas, mas aquelas que... sabe aquele filme... é "Mudança de Hábito"? Isso. Tem uma parte lá que até lembra.

Então, as meninas lá que já estavam... não tem ainda aquele hábito, aquela roupa toda, mas tem aquela que é mais curta que o vestido. Até tinham me dado um desse aí, mas não tinham nada na cabeça não. Aí elas ficavam assim: "Ai, como chama aquele ator?" Elas queriam saber o que acontecia na televisão. E eu pondo elas em dia [risos], quase eu ponho elas no mau caminho. Ou no bom caminho [risos].

A primeira noite é muito difícil. A noite parece representar o momento de passagem de uma realidade para outra. Momento de passagem do papel de filha para o de noviça. Ela sofre, mas consegue superar esse momento.

Começa a fazer parte da rotina do convento. Se identifica com algumas atividades.

Ao chegar a família para buscá-la, ela já está fazendo parte da realidade do convento e não quer deixá-lo. Já tinha começado a fazer amizades. Já estava usando até uma nova roupa. Um figurino adequado a seu novo papel. Ali não é a filha, mas a noviça.

Para a menina que não podia brincar fora de casa, agora estava cercada de outras meninas da sua idade; não só estava fora de casa como morava em outro lugar. Saiu de casa e foi viver em outro ambiente.

Não quer voltar, porém os parentes apresentam um motivo muito forte: a doença da mãe.

Então, eles chegaram. Falaram que eu tinha que ir porque minha mãe estava doente. Eu não ia querer deixar ela doente, que não sei o quê... falou, falou, falou. Aí, uma das freiras: "Então nós vamos ter que falar com a madre". Aí... "Ai meu Deus e agora? O que eu faço?" Fomos lá. Meu pai explicou para ela. Ela falou assim: "Olha, se ela não voltar, pode ser que ela se arrependa mais tarde", que não sei o quê... Nossa,

aí fiquei mais assim com a consciência pesada. Fui até com a roupa mesmo. Não fui com minha roupa que eu usava. Fui com a roupa que elas tinham dado lá.

Agora a decisão não é de voltar ou não, mas se vai deixar a mãe doente.

Decide voltar, mas volta mudada. Já não é mais a mesma. O figurino mostra essa mudança. Volta com a nova roupa.

A mãe reconhece a mudança e não gosta da idéia de ter uma filha freira.

Quando chega em casa que a minha mãe me vê daquele jeito: "Olha só o que estão fazendo com você". Não que ela não fosse católica. Sempre foi muito católica. Sempre. Não saía da igreja. Ela até era uma daquelas mulheres que limpava a igreja. Ajuda lá no... esqueci o nome agora. Arrumava o altar. Ela fazia tudo isso. Mas ela não queria era ver a filha dela lá. Então, a família toda caiu em cima. "Não, você não vai voltar, você não vai voltar, não vai voltar" e não voltei [risos]. Não voltei.

Toda a família pressiona para que ela não volte para o convento. Acaba ficando em casa.

Mesmo não voltando para o convento essa pequena temporada como noviça vai ter influências na sua vida.

Mas aí você sabe: toda vez quando eu vejo uma freira assim eu fico... nossa, dá um negócio por dentro. Dá impressão que eu fiz uma coisa errada. Sei lá... que... nossa, não deveria ter feito, que não sei o quê... Mas sei lá. Inclusive, até para arrumar namorado depois foi difícil. Tudo que era rapaz que olhava para mim, assim, ou mandava bilhetinho, essas coisas assim, eu achava que era pecado. "Ai, é pecado". E nessa de pecado, eu ia guardando os bilhetes, ao invés de jogar.

Não está mais no convento, porém suas atitudes são marcadas pelo fato de ter estado no convento. Como pode namorar? Esse questionamento está ligado ao papel de noviça. Ela já não vive mais esse papel, mas continua mantendo atitudes ligadas ao personagem. É o fetichismo da personagem noviça. Tem dificuldade para largar a representação desse papel, mesmo tendo vivido tão pouco tempo esse papel.

Podemos perceber que não é só o tempo que vivemos um papel que determinará nossa relação com esse papel. Há também a intensidade durante o tempo em que se viveu o papel.

Ela acha pecaminosa a relação com os rapazes, mas ao mesmo tempo não joga os bilhetes fora. É, de um lado, a noviça, e de outro, a menina que gosta de ser paquerada. Talvez seja o embate entre a noviça e a menina que gosta de passar creme.

A experiência como noviça parece ter marcado sua imagem na família. Sua irmã parece querer revelar que ela não é uma santinha coisa nenhuma. Talvez tenha ficado para os pais essa imagem da filha que tem vocação para ser freira.

Aí, um dia, minha irmã encontrou [risos]. Ai, minha irmã é fogo! Minha irmã tem idade de ser minha mãe. Ela é dezoito anos mais velha que eu. Não sei se ela tinha ciúmes porque ela achava que eu era o xodó da minha mãe, que não sei o quê. Um dia ela foi mexer nas minhas coisas e encontrou. Eu tinha umas bolsinhas parecendo um estojo, assim, de zíper. Eu tinha uma bolsinha dessas. E tinha um monte de bilhetinho que eu ia guardando, guardando. Mas não... sei lá, nem sei por que eu guardava. Não sei nem explicar. Nossa, ela fez um carnaval tão grande quando ela encontrou! "Olha a santinha aqui, olha a santinha! Olha os bilhetes!" Aí, minha mãe achava que eu tinha namorado escondido. "Ai, meu Deus do céu, não é nada disso".

A ação da irmã revela para a mãe uma possibilidade que até então parecia ser descartada: a filha ter namorado.

A irmã expõe um segredo e traz à luz um lado que ela parece querer manter guardado num cantinho, numa bolsinha.

Devido ao fato de achar que era pecado relacionar-se com os meninos, acabou tendo apenas um namorado antes de conhecer o marido.

Ai, sabe essas coisas assim? É isso que eu achava que era pecado. Eu fui... até que meu irmão falava assim para mim: que nunca que eu ia casar, porque eu era muito séria. Muito séria. Os caras olhavam... "Os caras olham para você, você não olha". Só que quando ele saía comigo, ele ficava com ciúme. Ficava assim para mim: "Baixa a saia, puxa a saia". Sabe essas coisas de irmãos? Então, mas eu tive poucos namorados por causa disso.

Então, inclusive quando eu conheci meu marido, eu falava para ele: "Eu não quero gostar de você. Não quero gostar de você". Aí ele falava: "Por que não?"

Quando conheceu o marido não queria gostar dele. Foi a insistência dele que fez com que eles comessem uma relação. Ele foi conquistando-a aos poucos. Quando ela viu, já estava gostando dele. Tem uma afinidade com o primo, mas não permite que aconteça nada. Acredita que é errada a relação entre primos.

Sabe essa coisa de primo? Então, eu tenho um primo... sabe quando você se dá muito bem, assim: quando você pensa, ele já pensou? O que ele pensou, você já está pensando também? Sabe essas coisas assim? Então, tinha um clima assim entre mim e esse meu primo. E só não foi para a frente por causa de mim. Primeiro que é meu primo. Eu achava que não podia acontecer nada porque era meu primo. Então, sabe, por muito tempo assim é... fiquei assim, nessa coisa aí, nessa coisa.

É muito comum que haja empecilhos para a relação entre primos, principalmente pela crença de que podem existir problemas de saúde nos filhos de casais de primos. Talvez por isso nossa sociedade não incentive o casamento entre primos.

Ágata chegou a namorar um rapaz antes de conhecer seu marido, mas o comportamento do rapaz e os conselhos da mãe fizeram com que ela desistisse do namoro. Sua relação com a mãe é muito forte. Ela considerava muito os conselhos da mãe.

Na verdade, antes do meu marido só namorei com um, que era colega do meu irmão; que também era muito cheio de palhaçadas [risos]. Eu escutava até demais minha mãe, se eu for pensar agora. Agora, com essa minha filha de dezenove anos, acho que eu até escutava demais a minha mãe, o que ela falava. Então acabou não dando certo.

A relação com o marido só aconteceu devido à persistência dele. Aos poucos ele a foi conquistando.

E por isso que eu falava para o meu marido: "Eu não quero gostar de você, não quero namorar com você". E ele ficava todo dia... que ele sabia que eu ia para a igreja com a minha mãe cedo, para ir à missa. Aí, quando a gente ia abrir o portão, ele já estava lá esperando. "Ô sarna, ô sarna..." [risos]. Ele não saía da missa. E ele nem era católico. A família dele é de evangélicos. Aí, ele ia para a igreja com a gente. Saía da igreja, minha mãe ia fazer o almoço e eu ia para a feira. Ele ia para a feira. Chegava em casa... aí depois do almoço. Eu pedia tanto a Deus para ele ir embora [risos]. Na verdade, ele me venceu pelo cansaço [risos]. Foi pelo cansaço. Porque quando eu vi, eu já estava gostando dele.

Assim, vimos a menina que queria ser freira sendo conquistada e passando a assumir o papel de namorada.

4. Fazer teatro ou casar

O teatro reaparece na sua vida. Ela participa de um curso e chega a se apresentar em uma peça do grupo. A participação nesse grupo foi tão significativa que ela chega a lembrar o nome do grupo, mesmo já tendo passado mais de vinte anos.

Nessa época eu fazia teatro, agora estou lembrando. Tinha aqui na rua, perto da biblioteca. Quer dizer, era na biblioteca, de domingo. Era de domingo que tinha esse curso. Pela Secretaria da Cultura. Eu ficava o domingo lá, fazendo o curso de teatro. O meu primeiro papel no curso foi de Espantalho [risos]. Nessa época eu já estava namorando com meu marido.

Aí, eu era o Espantalho. Ficava assim, metade da peça, a peça longa, sem me mexer, sem falar. Depois de um determinado tempo, disparava: falava, falava, falava... Deus do Céu!

Eu não continuei nesse grupo. Como era o nome? Lua e Mar, parece, Grupo Lua e Mar. Não continuei porque ele [o namorado] começou a pegar no pé. Nessas alturas a gente estava noivo já.

Sua relação com o teatro parece ser muito forte. Trabalha durante a semana e passa o domingo fazendo teatro. Há um envolvimento com essa atividade; porém, o namorado, que a essa altura já era noivo, não gostava que ela fizesse teatro. Ela larga o teatro para se casar.

Eu casei em 1986. Acho que foi em 1985. Eu já estava trabalhando aqui na Prefeitura, que eu entrei em 1982. Mas eu sempre fui daquelas

professoras curiosas: se mete a fazer sem saber, mas faz. Então, eu já gostava de trabalhar, com as crianças, teatro. E era uma loucura, mas eu gostava daquela loucura [risos]. Aí, fui fazer o curso. Tinha visto no jornal: "Ah, vou fazer". E fiz. Não continuei porque ele começou a pegar no meu pé. E esse grupo ia começar a sair para São Paulo. "Ah, não vai dar não". E minha mãe também: "Ou você casa ou você fica em teatro. Depois, para começar, não dá certo". "Está bem. Vou ter que fazer uma escolha". Aí tudo bem. Mas na escola, lógico, continuei no dia-a-dia com esse trabalho.

O curso de teatro é uma formação que contribui com sua prática como professora. Não é apenas uma atividade de lazer.

O noivo e a mãe pressionam para que ela pare de fazer teatro. Ela tem que escolher entre o casamento ou o teatro. Escolhe o casamento, mas não abandona o teatro.

Podemos levantar algumas hipóteses para o noivo e a mãe acreditarem que não dá certo juntar o teatro e o casamento: uma é em relação ao pouco tempo que ela teria para se dedicar ao papel de esposa; outra é que o teatro pode ser considerado como uma atividade não adequada para a mulher casada.

Além dessas hipóteses, existe o fato de vivermos numa sociedade de consumo, em que não somos incentivados a praticar nossa expressão artística. Somos incentivados a ter uma relação com a arte apenas como consumidor: devemos comprar CD's, ir ao teatro, ao cinema, comprar um quadro para enfeitar a sala ou o quarto. Numa sociedade em que a formação visa à especialização, a criação artística acaba ficando como algo apenas para o artista profissional. Nós acabamos deixando de lado nossa capacidade de criação artística e passamos a ser meros espectadores da arte produzida na indústria cultural. A arte passou a ser, como todas as outras produções humanas, um produto comercial.

5. Prática pedagógica e formação em teatro

É possível perceber que sempre que podia ela incorporava o teatro à sua prática docente.

Depois chegou uma diretora na escola que gostava de trabalhar com a comunidade. Aí, nós começamos a fazer os grupos. Tinha grupo de teatro de mães, grupo de teatro e de dança. A gente ia conversando com elas quando elas achavam necessário. E elas apresentavam para as crianças. E a gente tinha um grupo nosso também: as professoras, a diretora, para apresentar para as crianças também. Aí entravam as cozinheiras, o pessoal da limpeza; todo mundo entrava no rolo [risos]. Era muito legal. Tenho saudade.

Um aspecto que chama a atenção nessa fala é o fato da diretora apoiar o trabalho e até participar das apresentações da equipe. A compreensão e o apoio da equipe gestora para com o trabalho dos professores é fundamental. Neste sentido é importante que todos da equipe escolar possam fazer formações, na linguagem teatral ou em outras, pois assim o professor poderá encontrar na equipe parcerias e incentivo ao trabalho com as linguagens artísticas.

Quanto mais o trabalho for desenvolvido pela equipe e não apenas como uma atividade isolada de um professor, mais essas atividades terão condições de contribuir para a formação dos educandos e da equipe de trabalho. A articulação da arte-educação com as demais atividades da escola é potencializada quando é produto do coletivo da escola.

Assim que tem uma nova possibilidade de fazer uma formação em teatro, Ágata aproveita. Ela participa da formação desde 2001 e seu primeiro personagem no curso de formação em teatro da Secretaria de Educação foi a “Gretel”.

1982 eu entrei na prefeitura. Só numa escola fiquei quinze anos. Foi nessa escola que teve esses grupos. Eu ainda estava lá nessa escola quando começou essa administração, em 2001. Aí saiu na Circulação⁴: "Curso de Teatro". Eu falei: "Oba, é agora: curso de teatro". Aí fiz a minha inscrição. Por isso que eu te disse que foi desde a primeira turma que eu estou no teatro. Até 2003 não tinha o grupo de teatro, como tem agora. Tinha o "módulo I". Aí eu fiz o "módulo I". Para o encerramento, nós trabalhamos uma peça da Gretel: "Gretel: a Esperta". E eu fui uma Gretel. Foram várias Gretel; cada uma foi em um estilo, de acordo como cada uma pensou sua Gretel. A minha Gretel era uma mineira [risos], uma mineira. Ela era toda exagerada no corpo, uma comissão de frente. Foi uma experiência que não vou esquecer mais.

Várias professoras interpretam o papel de Gretel; cada uma vai compor um personagem de acordo com sua individualidade. Na vida cotidiana nós também assumimos papéis que estão padronizados pela sociedade e é na interação entre nosso modo de ser e a prescrição do papel que surge um novo personagem.

Através desse recurso, utilizado na montagem, podemos ver que um mesmo papel pode ser desempenhado de diferentes formas, tanto no teatro quanto na vida. Vai depender da consciência que a pessoa tem do papel e da sua singularidade.

Ao criar um personagem no teatro, temos que buscar em nós as características que darão vida a ele. Muitas vezes descobrimos em nós aspectos que desconhecíamos ou que não utilizávamos no nosso dia-a-dia. Ao representar a personagem "Gretel Mineira", Ágata é outra e é ela mesma. Revela para si mesma e para o outro uma nova Ágata. Para as amigas que a conheciam como vizinha e a viam agindo de determinada maneira, vê-la como atriz é uma surpresa.

⁴ Circulação: publicação da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

As minhas vizinhas quiseram assistir. No dia: "Ágata, nunca imaginei ver você assim. Nunca imaginei você assim". Eu falei: "Não era eu" [risos]. Porque na hora a gente esquece que é a gente. Então elas riram tanto. Eu tenho a foto. Está muito engraçado, só de olhar a foto. Então a minha filha foi também. O meu marido fica meio assim, sabe? Ele só foi ver quando eu fui a Galinha, lá dos Saltimbancos. Aí ele foi assistir. Porque ele foi me buscar na praça, aí ele teve que me ver [risos].

A surpresa das vizinhas mostra que elas já tinham uma determinada representação da identidade de Ágata e essa representação cria uma expectativa em relação ao seu comportamento. Nós esperamos que as pessoas se comportem de acordo com aquilo que conhecemos delas e com os papéis que desempenham no espaço com elas compartilhado.

Ágata fez o módulo I algumas vezes. Não conseguia deixar de fazer teatro e foi participando de diferentes turmas. A formação ganha um sentido pessoal. Há uma relação com o teatro que vai além da questão profissional.

Mas eu estava falando da trajetória no teatro. Foi um sábado inteirinho de apresentações, foram várias que se apresentaram. Então eu falei para a Sônia [Rusche]: "Sônia, eu queria continuar. Posso?" Ela: "Pode". Então comecei tudo de novo, fiz o módulo I de novo. Eu sei que eu fiz 2001 e 2002, então, quatro módulos. Não, acho que três módulos, porque começou em setembro. Foram três "módulos I" que eu fiz. Aí eu brincava que eu era repetente, aluna repetente. Mas na verdade não estava repetindo porque cada módulo era diferente do outro. Era muito gostoso. E ficava difícil: quanto mais eu fazia, mais eu queria fazer. Então foi 2001 e 2002.

Mesmo fazendo várias vezes o mesmo módulo, ela não sente que está repetindo o mesmo curso. Isso se dá em parte por seu envolvimento com o fazer teatral, mas também porque o módulo é composto por jogos e cada vez que jogamos um jogo podemos encontrar respostas novas para as questões que o jogo propõe. Além disso, cada turma é composta por pessoas diferentes, o que possibilita novas interações e novas aprendizagens.

Uma característica do fazer teatral é o prazer que ele pode proporcionar. Ela parece ter prazer em fazer teatro e não quer perder a oportunidade de continuar fazendo. Foram as próprias professoras que criaram a demanda de um outro módulo.

Final de 2002, tinha uma seleção para coordenador pedagógico. Aí a diretora: "Vai, Ágata, vai". "Ah, não". "Ah, vai, você podia fazer uma coisa diferente". "Mas eu gosto do que eu faço aqui na escola". Na escola eu fazia tudo isso; inclusive o teatro, tudo que eu aprendia aqui. Por exemplo: hoje eu estou fazendo o curso, amanhã eu chegava na escola e já fazia aquilo que eu tinha aprendido. Então era gostoso. Era uma coisa dinâmica. E as crianças gostavam. Cada vez elas pediam mais, pediam mais. E elas já falavam: "Professora, vamos fazer aquela lá do '1, 2, 3'?", que é um dos jogos do teatro; jogo das cenas. Eles chamavam "1, 2, 3" porque tinha que contar para formar a cena. Um pede para o grupo fazer e aí ver se está de acordo com o que queria. Então eles iam pedindo. Eu fazia, nessa época, o teatro e canto coral. E eu trabalhava os dois projetos dos cursos aqui; não só com a minha sala, mas com a turma do período, porque as outras professoras não faziam. Então elas pediam: "Faz com as nossas. Enquanto isso, a gente vai ajudando aqui". Era gostoso trabalhar lá na escola. A gente acabava se envolvendo em tudo.

Podemos perceber que os jogos aprendidos na formação eram levados para a sua sala de aula e para outras turmas da escola.

Ao aplicar os jogos com as crianças ela percebe o retorno, pois é uma atividade lúdica e as crianças passam a pedir mais.

Um outro dado interessante da sua fala é a extensão das atividades às outras turmas do período. Podemos perceber que o conhecimento adquirido na formação é socializado em outros grupos. Acreditamos que ao fazer isso ela está propiciando que outras turmas tenham acesso ao fazer teatral e também sendo uma agente de divulgação da formação em teatro, pois as outras professoras podem constatar nas suas turmas os resultados positivos do trabalho. Sua atitude em compartilhar seu conhecimento lembra a ação do pai ao trazer doces para as outras crianças. Agora é ela que traz o fazer teatral também para as crianças das outras turmas.

Essa possibilidade de aprender jogos que devem ser levados à sala de aula é uma das principais motivações das professoras ao buscar a formação em teatro. No entanto, o que percebemos no relato da professora Ágata é que a formação vai além disso.

Então, o caso do coordenador pedagógico. Acabei falando: "Tudo bem, vai. Então, se eu deixar de fazer aqui, vou fazer onde eu estiver." Aí fui.

Fui trabalhar bem longincho da minha casa, mas fui. Uma escola enorme. Com 1.600 alunos, aqui em Guarulhos. A minha experiência, a vida toda, é com Educação Infantil. Aí o bicho pegou. Porque quando cheguei lá, encontrei uma escola com tudo: tinha Educação Infantil, Fundamental, EJA e classe especial. Eu falei: "E agora, o que eu faço?" Aí eu fui correr atrás de ajuda. "Vou ter que aprender; quem está na chuva é para se molhar". Eu sempre comentava com a Sônia: "Nossa, como ajudam esses jogos teatrais. No dia-a-dia também". Porque você está numas situações assim, numas saias justas. De repente bate aquela luz divina [risos]. Acabava dando certo. Tenho boas experiências. Fiquei um ano como coordenadora nessa escola. Só que depois eu pensei: "Ah não, vou voltar para a sala de aula". A experiência foi boa.

Decide viver um novo papel: coordenadora pedagógica. Esse novo papel apresenta muitos desafios. É um papel bem diferente daquele como professora da Educação Infantil. Agora tem que lidar com diferentes públicos; se vê em “saías justas”, mas consegue encontrar saídas para essas situações. Fala que os jogos teatrais a ajudam a sair dessas situações. Diz: “de repente bate aquela luz divina”. Podemos ver essa “luz divina” como sua capacidade de buscar, de criar, sua criatividade ao dar respostas para os desafios que vão aparecendo. Também é possível perceber uma flexibilidade ao lidar com um novo papel. Sabe que terá desafios, mas isso não a impede de atuar nesse novo papel.

Mesmo tendo que sair do serviço, depois de trabalhar o dia todo, e atravessar a cidade, ela continua a participar das montagens teatrais.

Passa um ano como coordenadora e embora considere a experiência boa, decide voltar para a sala de aula.

6. Montagens e Apresentações: desafios e transformações

Na última parte do relato da professora Ágata, ela fala sobre a experiência de participar de várias montagens e de dar vida a diferentes personagens.

A gente estava trabalhando “Os Saltimbancos”⁵. Era para as apresentações. Foi bem puxado. Nossa, puxadíssimo! Inclusive na hora de distribuir os papéis: era um grupo grande, de início. Depois, com a ajuda também do maestro Vanderlei, do canto coral, para ver a tonalidade de voz, porque é uma peça musical. E ele falou: “Bom, a Ágata já conheço porque ela é do curso. Ela pode ser tanto a Galinha como a Gata. Pela voz”. Acabei ficando com a Galinha [risos]. Essa Galinha tem muitas histórias [risos].

⁵ “Os Saltimbancos”: peça teatral de Chico Buarque de Holanda.

Ela fala sobre o processo de montagem da peça “Os Saltimbancos” e considera que foi muito puxado. Em seguida fala sobre a escolha de papéis, que nesse caso teve a ajuda de um músico pelo fato da peça ser um musical. As características da sua voz são mais adequadas para o papel da Gata ou da Galinha. Temos aqui, novamente, a presença do gato na sua história. Em falas anteriores, vimos que ela passou a gostar de gatos e criar gatos, depois de ganhar um do pai.

Embora tenha uma identificação com o gato, acaba ficando com o papel de Galinha. No teatro, podemos viver papéis com os quais nos identificamos e outros com os quais não temos tanta identificação. Em ambas as situações nós acabamos tendo que olhar para nós mesmos.

Começa a descrever as características da Galinha:

Se fosse gente, se fosse um ser humano, seria uma pessoa idosa, mais idosa; assim, já um pouco discriminada, que sofre preconceitos, essas coisas assim. Então, ela conta na história que ela ia virar um caldo de galinha, porque ela já não estava mais botando ovos. Então, foi bem legal isso.

O personagem é uma galinha já velha, que não bota mais ovo e que está prestes a virar canja de galinha. Ao olhar as características do personagem fictício, ela é levada a olhar para a realidade cotidiana e perceber similaridades entre os dois mundos. Ela compara a Galinha com um ser humano e surge a questão do preconceito em relação ao idoso.

Na sociedade brasileira o preconceito está muito presente. Existe preconceito em relação ao idoso, à mulher, ao negro, ao homossexual, ao nordestino: ser diferente dos padrões estabelecidos e valorizados implica sofrer discriminação, o que produz a desigualdade, a humilhação e o sofrimento.

Cada realidade vivida no teatro é uma oportunidade para aprendermos sobre nós mesmos e sobre o nosso mundo.

E tinha o Vicente, que ficava junto com a Sônia. Nossa, eu aprendi bastante com esses dois, viu? "Os Saltimbancos" foi... como eu posso dizer? Foi uma aprendizagem e tanto. E tanto! Aprendi muita coisa. Eu chegava, como eu estava falando, atravessava a cidade. Eu tinha ficado o dia todo na escola. Atravessava a cidade para, à noite, chegar lá às 7h. no Fracalanza⁶. Eu chegava um bagaço. Aí, o Vicente falava assim: "Vamos, rápido, rápido". Eu: "Calma Vicente, calma Vicente" [risos]. "Olhe, você está muito lerda". Porque tinha que pular e dançar, pular e dançar, e falar. Tudo ao mesmo tempo. É uma peça bem dinâmica. Eu falei: "Você esquece que eu sou a idosa da peça?" [risos]. Muito engraçado. Foi assim.

Para participar da montagem, ela tem que fazer um grande esforço: atravessar a cidade depois de um dia inteiro de trabalho. É trabalhoso, mas os resultados compensam. Diz que aprendeu muito.

Brinca, dizendo que é "a idosa da peça", fazendo referência à condição da Galinha.

O trabalho de montagem durou aproximadamente um ano e foi seguido de muitas apresentações.

Nós trabalhamos assim... não lembro se chegou a ser um ano, porque depois, quando dispararam as apresentações, acho que fizemos mais de dez apresentações dos "Saltimbancos": nas praças públicas, no teatro lá da Vila Galvão, no teatro aqui do Adamastor; em escolas nós fizemos. A Galinha até ganhou outra roupa, porque a primeira ficou gasta [risos]. Mas só de ver os olhinhos das crianças brilharem... Não só criança, os adultos também. Muitos foram assistir várias vezes. Então, quando terminava a peça, eu não sentia nem cansaço. Como é bom a gente ver os olhos das pessoas brilharem.

⁶ Centro Municipal de Educação Fracalanza, um dos espaços destinados à formação de professores.

Os resultados do trabalho com teatro são para quem o faz e para o público.

Ver o brilho nos olhos das crianças e dos adultos parece recompensar todo o esforço. É alimento que dá energia e faz com que nem sintam cansaço. A platéia é o “outro” com quem nós nos relacionamos ao apresentar uma peça. É um “outro” que nos reflete através do seu olhar, do seu riso, do seu choro, do seu silêncio. É também aquele que se vê refletido no personagem apresentado.

A platéia serve como um termômetro do trabalho: é no ato de apresentar para o público que podemos perceber se o trabalho está conseguindo dizer o que pretendia.

Aí, nós saímos quando terminou a peça lá no Open Hall⁷. Terminou a peça e fomos lá para dentro para começar a tirar a roupa. E aí começa a entrar um monte de gente. Eu: “Nossa, por que será que esse pessoal está entrando aqui?”. “Ah, parabéns!”. Um homem enorme, assim: “Cadê a Galinha? Ela é a minha preferida”. Eu olhei assim, sabe? Até assustei: “Meu Deus do Céu” [risos]. Aí foi só gozação, porque: “Aí, hein, Ágata?”. “Ai, gente, pára. Ele gostou da Galinha” [risos]. “Aí, hein, Ágata?”. Foi uma gozação tremenda. Mas eu não sei se foi o fato de ter uma... que mexa também com as pessoas, a própria história mesmo, o que ela conta. E também ela é engraçada, né? A Galinha é um pouco engraçada [risos]. Aí, até hoje tem gente aqui que... colegas da Prefeitura, passam: “Ah, a Galinha. Você que era a Galinha?”

O público dá uma devolutiva positiva do trabalho e de sua atuação. Ela estranha o assédio do público e tenta dar o crédito do sucesso à personagem. É claro que parte do resultado tem a ver com o papel escrito pelo autor, mas o maior crédito é dela, afinal é ela que cria e revela ao público sua versão do papel, a sua Galinha.

⁷ Espaço que era alugado para atividades de formação de professores e eventos da Secretaria de Educação antes da construção de prédios próprios, destinados a esse fim.

Seu trabalho como “Galinha” é reconhecido e lembrado mesmo depois de alguns anos. Ela passa a ser reconhecida como uma atriz.

Depois disso, teve o “Mágico de Oz”. Eu era o Espantalho no “Mágico de Oz”.

Apesar das pessoas falarem bem, não ficou marcado tanto quanto os “Saltimbancos”. Ficou na história [risos]. Até uma coordenadora... tinha uma fila enorme, tinha um evento, não sei o que era. Aí, lá vem ela: “Quero um autógrafo, um autógrafo”. Eu falei: “Pára de graça, pára de graça”. Eu também ia entrar. Aí, todo mundo olhando, acho que pensavam: “Quem será essa fulana para estar pedindo autógrafo?” [risos]. “Menina, para levar para os meus alunos porque eles não param de falar”. Eu falei: “Não faz isso, por favor. Eu estou ficando com vergonha”. “Menina, olha, se eu falar que eu encontrei com você e você não me deu o autógrafo, eles vão ficar tristes”. Eu falei: “Sem chantagem, por favor”. Você acredita? O mico foi tão grande! [risos], ela falando alto... “Tá bom, vou fazer de conta que eu sou a Galinha: ‘Tal, tal e tal, um beijo da Galinha, Saltimbancos’. Pronto”.

Seu trabalho como atriz é reconhecido por diferentes públicos: são os adultos, as crianças, colegas de trabalho. Pedem até autógrafo.

Ao dar o autógrafo, ela assume a personagem e assina como a Galinha, e não com o seu nome. Talvez isso indique que embora o público a veja como atriz, ela se vê como a “professora que faz teatro”, a “professoratriz”.

Ao falar do reencontro com a professora e da reação das crianças em relação ao autógrafo, comenta sobre a fantasia que o teatro cria:

Depois eu encontrei com ela. Olha a energia do teatro! Ela disse assim: “Olha, eu mostrei para os alunos. Eles amaram. Colocaram lá no quadro”. “Não acredito, não acredito”. Então, sei lá... parece que é uma

coisa pequena, mas serve para levar as pessoas para o mundo da fantasia. E a gente também vai para esse mundo da fantasia. É muito legal, nossa, muito. Essa experiência grande dos "Saltimbancos", com esse monte de apresentações, que até hoje é falado, até hoje. Tem uma assessora aqui dentro - ela fica lá na Secretaria, com a secretária - ela fica assim: "Ah, minha Galinha preferida. Eu assisti a peça com a Miúcha, mas não tem comparação" [risos]. Ela fala assim, na frente de todo mundo.

Fala da capacidade que o teatro tem de criar um mundo de fantasia, mundo que tanto o público quanto o ator têm que entrar para que a magia do teatro seja criada. O teatro pode nos levar para outros mundos: mundo da fantasia, da ficção, da imaginação. Ao nos permitir sair da realidade cotidiana, o teatro nos possibilita um distanciamento dessa realidade e, conseqüentemente, um olhar diferenciado para ela. Além disso, nos permite criar novas formas de agir, novas formas de relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo. O teatro pode ser um ensaio para a transformação da realidade.

As colegas de trabalho têm orgulho em apresentá-la como sua coordenadora:

Uma vez teve um evento grande com um monte de convidados. E essa escola, que eu falei que trabalhei como coordenadora, elas: "Chegou nossa Galinha preferida. Sabia que essa é a nossa coordenadora?" Aí, tinha uns rapazes todos de terno, todos bem arrumados. Me olharam assim. Não sei o que eles pensaram. De repente eles pensaram assim: "Essa deve ser uma galinha" [risos]. "Coordenadora galinha" [risos]. Eu falei: "Gente, vocês fazem cada vexame, me deixam em cada situação" [risos]. Até hoje não tem jeito do pessoal esquecer essa Galinha, não.

O fato de ter enfrentado um palco e ter conseguido fazer bem o papel de Galinha faz com que as pessoas a identifiquem de uma maneira diferente.

Começa a relatar o trabalho com uma nova montagem:

Mas depois veio, como eu falei, o "Mágico de Oz". Foi em 2004, quando nós começamos a trabalhar o Mágico de Oz. Foi difícil. Eu ria tanto, eu ria tanto, porque eu estava completamente diferente: a postura, o perfil, tudo, tudo, de um personagem para o outro. E foi difícil sair da Galinha para entrar no Mágico, ou para entrar no Espantalho.

Nova montagem e novo papel. Papel que traz novos desafios. Um desses desafios é a postura corporal: o novo papel pede uma atitude corporal diferente da Galinha. O trabalho corporal é um dos principais trabalhos que o teatro exige. Temos que criar uma consciência dos recursos expressivos do nosso corpo e ter flexibilidade para assumir diferentes posturas corporais.

Fala do trabalho de mudar a voz:

Então, o primeiro trabalho que eu tinha que fazer era mudar a voz, porque as pessoas já associavam minha voz à Galinha. Então, tive que inventar um sotaque, fazer um sotaque de gaúcho. Era um espantalho gaúcho, tchê! [risos]. Então, tinha gente aqui, os guardas e o pessoal da limpeza, que achavam que eu fosse gaúcha, porque eles assistiam lá. Um dia me pararam e: "Você é gaúcha?". Eu falei: "Não". "Não, você é gaúcha. Eu vi a peça". "Não, eu não sou gaúcha".

Tem que trabalhar a voz. Abandonar a voz que fazia para a Galinha. Cria um sotaque gaúcho. Vai cada vez mais ampliando seus recursos expressivos. Os resultados desse trabalho podem ser muito úteis também para o papel de professora, afinal o professor tem que usar muito sua voz, sua expressão corporal. Portanto, quanto maior a consciência desses recursos, melhor poderá fazer uso deles.

Sua atuação convence tanto que algumas pessoas passam a achar que ela é realmente gaúcha.

A criação de cada personagem vai permitindo uma maior auto-percepção.

Tive que fazer essa mudança, a começar pela voz. Aí, eu estou lá fazendo, nos ensaios, e a Sônia: "Manda essa Galinha embora, Ágata" [risos]. Eu falava: "Eu nem tinha percebido". Aí amolecia. Que a Galinha era toda durinha. E o Espantalho todo mole para andar, tudo, o corpo todo; o corporal totalmente diferente. Inclusive, o Espantalho andava, caía; andava, caía. Imagina a Galinha caindo, durinha. Nossa, foi difícil pra chuchu chegar naquele Espantalho. A voz, tudo bem, mas a postura... Mas eu consegui.

O fato de ter se saído bem como "Galinha" não garante o resultado como Espantalho. É preciso construir outra forma de agir corporalmente. Enquanto a Galinha era toda "durinha", o Espantalho é mole, todo desajeitado.

Sente maior facilidade na mudança da voz e dificuldade para construir as características corporais do espantalho.

Fala da estréia da peça e da sensação de ter um "branco", de esquecer tudo:

No dia da apresentação - a primeira apresentação aqui no Adamastor - eu ali, escondida, até a deixa da Dorinha, que seria a Doroty, mas na nossa é Dorinha. Aí, eu escondida ali: "Ai, meu Deus do Céu, eu esqueci tudo" [risos]. Sabe, me deu um branco na hora. Eu falei: "O que eu vou fazer?". E ali, dura, que não podia me mexer; tinha só um pano me cobrindo, um pano estreito. Não podia mexer nem um milímetro. Aí eu falei: "Meu Deus, o que eu vou fazer?" Eu respirei fundo: "Seja o que Deus quiser". Daí saiu. Engraçado, naquela hora, juro por Deus, eu pensei que tinha esquecido tudo. Sabe quando parece que passaram uma borracha no cérebro? Aí, quando ela deu a deixa, aí veio tudo; foi saindo, saindo, saindo.

O momento que antecede a entrada em cena é marcado por um nervosismo. Por alguns instantes sente que não vai conseguir, que esqueceu tudo.

Estar em cena é sempre um momento de muita exposição. É muito comum atores relatarem esse estado de ter um “branco”.

No teatro a memória é muito usada. Decoramos as nossas falas, as deixas da fala do outro e as ações da cena. É uma memória registrada no corpo todo, pois ação e pensamento estão juntos na encenação.

Mesmo tendo o “branco” inicial, ela consegue terminar a apresentação sem nenhum incidente:

Na primeira apresentação eu não errei nada, nada, nada. Na primeira, na parte da manhã, na hora que o Espantalho está conversando com o Homem de Lata... [risos] - só de lembrar eu já acho graça - tem uma fala que diz que ele precisa de um cérebro e, na hora que ele vai falar com o Homem de Lata, ele fala que vai pedir ao Mágico de Oz um coração. Nossa, na hora que saiu isso da minha boca! Na mesma hora eu respirei e falei: “Se bem que eu preciso mesmo é de um cérebro, tchê!” [risos]. A minha colega, que era o Homem de Lata, ficou branca. Na hora arregalou o olho para mim, assim. Quando ela fez assim, na mesma hora eu falei: “Se bem que eu precisava mesmo era de um cérebro” [risos]. Aí, ela até respirou. Sabe quando a gente sente a respiração do outro? Aí, a Sônia falou: “É isso, é essa a sacada. Qualquer um pode errar, mas errou, na mesma hora conserta. Quem está assistindo não está sabendo, quem sabe é quem está aqui”. Então foi bem legal isso daí. Serviu para a gente, porque nunca tinha acontecido isso; não tinha acontecido ainda. É engraçado quando vem outra coisa assim. E ninguém percebeu, quem estava assistindo.

Para falar do momento em que errou o texto, ela fala da relação com a outra atriz. Mostra uma relação em que é possível se comunicar através de um olhar, de

uma respiração. Seus sentidos estão aguçados. Mostra uma sensibilidade extremamente desenvolvida. O desenvolvimento dessa sensibilidade é um resultado do trabalho como atriz e certamente a ajuda como professora, dado que a sensibilidade para perceber o “outro”, o aluno, é fundamental no processo educativo. Esse é, inclusive, um dos principais objetivos dos projetos de arte-educação no Programa de Formação Permanente de Professores dessa Secretaria de Educação.

Enquanto no cotidiano nós tendemos a atrofiar nossos sentidos, na atividade teatral há uma tendência ao desenvolvimento da nossa capacidade de sentir.

Ela erra o texto em uma das apresentações, mas consegue consertar no mesmo momento. Demonstra um domínio do fazer teatral. Percebeu que é possível errar em cena e mesmo assim dá continuidade à ela.

Saber que podemos errar nos libera de uma cobrança interna. Podemos aprender com nossos erros. Devemos buscar acertar, mas é preciso considerar a possibilidade do erro. Isso vale não só para o teatro, mas também para a educação, para a vida.

Quando aceitamos que erramos podemos aceitar que o outro erre também.

Foi legal isso, só que à tarde foi o contrário: o Lata que errou. Mas também foi legal: errou e colocou outra coisa no lugar. Então, esse vínculo, essas coisas, essas sacadas assim. E que isso serve também para o nosso dia-a-dia. Eu gosto muito do que eu faço. Demais, demais. E a minha filha está indo pelo mesmo caminho [risos]. Na faculdade. Ela está fazendo Jornalismo. Hoje mesmo ela fez uma apresentação lá. Só que ela vai mais assim... eu vi, ela gravou lá, ontem ela estava me mostrando no computador. Ela fez uma letra, pegando uma música do Renato Russo, e fizeram uma performance. Era um trabalho que tinha que apresentar hoje. Engraçado, né? Mas, fora isso, ela fez também no colégio, no Fundamental. Mas quando eu falei para ela vir comigo, ela não quer ficar junto com a mãe, entendeu?

Percebe que o conhecimento adquirido no teatro serve para a vida, e fala que a filha está seguindo seus passos. Isso é motivo de orgulho.

Segue falando das montagens. Agora é a peça “Um Carnaval Chamado Brasil”⁸.

A outra experiência depois do “Mágico de Oz”, foi “Um Carnaval Chamado Brasil”, que para mim pegou. Eu falei: “Sônia, eu não quero”. “Como não quer?”. Eu falei: “Ah, Sônia, eu gosto é de peça infantil. Eu não sei. Eu não vou me dar bem com peça para adulto. Não tenho esse perfil”. “Como não tem perfil, Ágata?”. Eu falei: “Só se eu não tiver que falar nada. Aí eu vou. Mas se for para falar, já não vou”. Então, eu fui assim, relutando, relutando. Quando eu comecei a ir para o grupo, já tinha começado há mais ou menos uns quatro meses. Eu só ficava enrolando, enrolando. “Eu vou, eu vou”. Aí, chegou um dia e ela falou: “Ah, você não vai?”. Eu falei: “Tá bom, Sônia, eu vou”. Aí fui.

Surge uma nova montagem e ela considera o fato de ser uma peça para adulto como um dificultador. Acha que não tem perfil para fazer peça para adulto.

Evita ir enquanto pode, mas o convite da coordenadora a convence e ela vai.

Acabei pegando duas falas [risos]. Duas falas ainda peguei. Para quem não queria nenhuma, ainda peguei duas. Mas foi bom, foi muito bom. Porque eu estava assim... como que eu posso dizer? - impregnada - não sei se esse é o termo certo - do infantil, mais para o infantil: um público mais inocente, digamos assim. Aí, aquela peça mais para adulto: quer dizer, “mais” não, é para adulto, com até certas insinuações. Eu já ficava assim... Você pode até entender, por essa minha história de vida. Então, eu tive de trabalhar esses dois lados: esse meu lado assim, que é uma pessoa que já quis até ser freira, e depois a experiência de

⁸ Peça teatral de Jorge Julião.

lidar só com... trabalhar com infantil e depois fazer peça para o infantil. Aí tive que ir tirando essas coisas de mim. Trabalhando ali, no dia-a-dia.

As transformações ocorridas nas montagens anteriores foram significativas, mas surgem novos desafios: é o público adulto, é a temática da peça.

Sua história na educação e no teatro estava ligada à Educação Infantil, então fazer peça para criança era de certa forma confortável. Fala que estava “impregnada do infantil”.

Agora tem que rever essa sua auto-imagem. Tem que enfrentar uma nova realidade. Para isso fala que vai ter que tirar determinadas coisas.

A nova montagem assusta a ponto dela não conseguir relaxar o corpo durante os ensaios:

Eu lembro que nas primeiras vezes eu ficava dura [risos]. Eu ficava dura, dura, dura. Eu não conseguia relaxar, não conseguia. A Sônia: “Vai, se mexe”. O Jorge: “Vamos lá, solta a franga” [risos]. Sabe essas coisas assim? Eu fui melhorar quando já estava uns três, quatro meses antes da peça... antes da estréia. Aí que eu consegui começar a soltar, soltar braço, perna, soltar tudo. Até a fala, porque a segunda fala é bem insinuante, sabe? Fica aquela coisa assim, da malandragem. Inclusive no dia do ensaio, quando eu consegui, o pessoal “Aí, Ágata!”. Porque, nossa, nunca senti tanta dificuldade. Nunca.

Nosso corpo está continuamente produzindo mensagens; o problema é que na maioria das vezes não conseguimos perceber essas mensagens e quando percebemos não damos atenção. Seu corpo parece sinalizar o medo que ela está sentido, e para se proteger, o corpo se fecha, se contrai.

São meses de trabalho até ela conseguir relaxar o corpo e dizer o texto com tranquilidade.

Consegue vencer as dificuldades e compra até uma peruca para a apresentação:

Para mim foi até uma vitória porque chegou o dia da apresentação e deu tudo certo. Comprei até uma peruca [risos], uma peruca [risos]. Aí, quando os meninos lá de baixo, que trabalham lá, me viram arrumada: "Nossa, Ágata!". Eu: "Vai tirar uma, vai?". É que ainda fica esse meu lado mais tímido.

Ela se transforma e precisa de algo que represente essa transformação: a peruca.

A peruca parece representar a nova Ágata. Uma Ágata mais mulher, mais sensual. Menos "infantil", menos "inocente".

Há uma transformação, mas a ligação com o universo infantil ainda é muito forte:

Até falei para a Sônia: "Sônia, vamos fazer uma infantil agora?". "Não, é outra para adulto". Eu falei: "Ai, Sônia". Aí, o Jorge: "Olha, você vai ter que se diplomar em prostituta" [risos]. Meu Deus do Céu! O pior é que nessa peça era presa, índia, prostituta. Eram várias facetas.

Quer voltar a fazer peças para crianças. O coordenador do trabalho brinca dizendo que ela terá que se especializar em prostitutas. Ela fala sobre as várias personagens que teve que representar.

Fala da dificuldade em dançar e do apoio para não desistir:

Da índia eu não pegava aqueles passos de jeito nenhum. Eu falei: "Não, Sônia, não dá. Eu vou ficar de fora". "Não, vai sim. Você vai sim. Claro que consegue. Você vai conseguir". Eu falei: "Sônia, só se eu ficar lá atrás, porque se eu errar...". Ela falou: "Você vai, sim". Acabei fazendo.

Foi legal. Não lembro quantas vezes nós nos apresentamos. Foram várias também. Esse ano, a gente achava que não fosse apresentar e apresentamos de novo. Acho que duas vezes. Mas essa experiência também já está na história. Já falei que quando eu me aposentar - que acho que vai ser difícil aposentar, não dá para pensar nisso: parar de trabalhar - eu vou começar a fazer um livro com as minhas experiências. Vai ser uma enciclopédia [risos].

A professora Ágata já tem mais de vinte anos de trabalho na Secretaria Municipal de Educação, mas o tempo parece ter só aumentado seu envolvimento e dedicação. Ela diz que não dá para pensar em parar de trabalhar. Realmente, quando trabalhamos em algo que acreditamos e temos prazer nesse trabalho é estranho pensar em parar.

Já está em outra montagem:

Agora a gente está aí, estudando a outra peça. É a "Ópera do Malandro". Eu já li o livro e comecei a me ver em algumas situações. Daqui a pouco vou ficar "expert" em prostituta [risos]. Meu Deus do Céu! [risos]

Nós fizemos a leitura do primeiro capítulo e depois a gente tinha que imaginar uma cena, mais para o simbólico. Não precisava ser do jeito que está no livro. Então, foram divididos quatro grupos. No meu grupo, nós fizemos a apresentação como se fosse uma agência de turismo [risos]. E cada uma de nós era um ponto turístico. Então, me colocaram como as montanhas do Himalaia! [risos], as montanhas do Himalaia... Aí apresentamos. Acho que, pelo estudo dessa peça, foi a primeira montagem de cena que nós fizemos. Nós vimos filmes. Já vimos três filmes sobre a homossexualidade, que tem também na peça. Tem a *Geni*.

O trabalho com a nova montagem está propiciando lidar com outras temáticas, como por exemplo a homossexualidade.

E hoje, talvez, a gente já comece a fazer outra montagem, que é assim que a gente começa: primeiro a gente põe alguma coisa da gente ali, vai pondo o que é da gente, e depois vai juntando tudo para fazer a montagem. Uma coisa que eu tenho claro é que é uma coisa que eu sempre vou gostar. Tem uma assessora que, uma vez, falou assim para mim: "Ágata, por que você não participa de um grupo profissional?". Eu falei: "Que profissional, quem sou eu? Quem sou eu?". Não tenho nem pretensões. Mas, na educação, com certeza eu vou estar sempre nesse meio. De tudo a gente tira uma lição de vida, uma aprendizagem. Cada momento, cada segundo que a gente vive, é uma aprendizagem. E na peça também: cada peça é diferente da outra, apesar de ser a mesma peça, sempre tem uma coisa diferente. Então, acho que é isso.

Considerações Finais

Pretendeu-se, nesta pesquisa, articular a formação em teatro com a construção da identidade de professores, buscando compreender possíveis contribuições para a atuação docente. Não temos a pretensão de dar respostas conclusivas, visto que a construção da identidade é um processo em constante transformação, assim como o é a pesquisa.

A análise do relato da professora Ágata nos fez levantar hipóteses referentes às possíveis contribuições da formação em teatro para a construção de sua identidade. Consideramos que tais contribuições não estão restritas unicamente a essa professora, nos conduzindo a estendê-las para os outros professores participantes dessa formação.

A participação nas atividades da formação permite que o professor possa desenvolver-se de forma integral, como ator do seu desenvolvimento, e não apenas como profissional, como um intermediário para se chegar às crianças.

A formação dada no módulo I possibilita ao professor vivenciar a linguagem teatral por meio de jogos que ampliam seu conhecimento sobre o fazer teatral e sobre si mesmo, trazendo para a formação de professores a expressão corporal, o lúdico, o auto-conhecimento e o conhecimento do outro. Tudo isso regado pelo desafio e pelo prazer que os jogos propiciam.

Cada jogo propõe um problema a ser resolvido através da improvisação. O exercício de buscar solucionar esse problema faz com que a pessoa desenvolva flexibilidade e criatividade para lidar com situações do cotidiano e, particularmente, com o cotidiano de sala de aula.

No caso da professora Ágata, a formação através dos jogos contribuiu também para sua atuação como professora coordenadora. Nesse caso, ela demonstra flexibilidade e criatividade ao lidar com situações complicadas. Os jogos a ajudam a ter mais “jogo de cintura” para lidar com os desafios do novo papel. Portanto, mais

que ensinar as respostas “certas”, a formação está propiciando que o professor crie suas próprias respostas.

Ao participar de diferentes montagens, no módulo II, o professor vive o papel de ator, podendo representar personagens que o levam a olhar para sua própria história, seu modo de ser e agir, e para a realidade que o cerca. A identidade do professor passa a se relacionar com seu papel de ator e com a representação que nós temos do artista; representação esta que está ligada à criação, à criatividade, à expressão.

O que fica claro ao se analisar o relato de Ágata é que a formação em teatro está possibilitando que ela esteja em constante transformação: corporal, vocal, da forma de pensar, suas atitudes e relações. Essa formação propicia transformações que atingem a professora como sujeito inteiro, como totalidade. Isso implica necessariamente transformações em seu ser docente, o que, por sua vez, provoca transformações na ação pedagógica e esta nas condições de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Esse espaço de formação em teatro possibilita ao professor vivenciar sua identidade como metamorfose e, por essa via, produzir metamorfoses no cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. Cortez, São Paulo, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BAPTISTA, Marisa Todiscan Dias da Silva. A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 16, p. 83-101, 2003.

ALMEIDA, Cecília Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, p. 11-38, 2001.

ALMEIDA, Gisele Cássia de. **Os significados e os sentidos da arte na formação de professores**. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

AMADO, Sandra La Cava de Almeida. Formação de professores: pequenas histórias, grandes personagens. Novas práticas e reconhecimento de novos saberes. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 16, p. 53-72, 2003.

ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.20, n.68, p.301-309, dez. 1999.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p.96-107, jan./abr. 2005.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. Brasiliense, São Paulo, 1989.

_____. **A Estória do Severino e a História da Severina**. Brasiliense, São Paulo, 2005.

DUARTE, João Francisco Júnior. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Paz e Terra, São Paulo, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.20, n.68, p.163-183, dez. 1999.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

LINHARES, Martha Maria Prata. **O Sentido da Arte na Formação de Professores de Ensino Fundamental: uma contribuição mágica**. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

PARDAL, Luís António e MARTINS, António Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Revista Psicologia da educação**, São Paulo, vol.20, p.103-117, 2005.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Thomson, São Paulo, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia e VIANNA, Tiche. Teatro na Educação: Reinventando Mundos. In: FERREIRA, Sueli.(org.) **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

SZYMANSKI, Heloísa. A família como locus educacional: perspectivas para um tratado psicoeducacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n ° 197, p. 14 – 25, Jan./Abr. 2000.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)