

Urdimento

Revista de Estudos em Artes Cênicas


E-ISSN: 2358.6958

Pedagogia como encantamento: o ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias

Henrique Bezerra de Souza

Para citar este artigo:

SOUZA, Henrique Bezerra de. Pedagogia como encantamento: o ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573101402021e0104>

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate

**Pedagogia como encantamento:
O ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias**Henrique Bezerra de Souza¹**Resumo**

O manuscrito aqui proposto busca apresentar-se como um encanto para a cura do que chama de moléstia colonial. Nesse sentido, traça uma defesa do que denomina de *pedagogia como encantamento*, concebendo o ato de ensinar e aprender como uma forma de intervenção no mundo que pode mudar a realidade objetiva dos seres e, portanto, ser considerado uma espécie de magia do cotidiano. Nessa esteira, reflete sobre como tal pensamento é capaz de ecoar na prática cênica chegando à conclusão de que o mesmo pode ser disparador de metodologias diversas, desde que elas considerem alguns pontos: a crença na capacidade do outro de criar, uma ação que conduza sua prática e a concepção de que o mundo pode ser transformado.

Palavras-chave: Pedagogia. Cura. Teatro. Ensino-aprendizagem. Intervenção.

**Pedagogy as enchantment:
Teaching and learning processes as a cure that enable the needed revolutions****Abstract**

This manuscript aims to act as a spell in the search for the cure for what could be named as colonial disease. It supports the adoption of the term *pedagogy as enchantment* in order to conceive the teaching and learning processes as a way of intervening in the world and change the objective reality of humans. Therefore, pedagogy could be considered as a kind of everyday magic. The manuscript also reflects upon how such recognition can echo in performance practices, reaching the understanding that it may transform the methodologies that already exist, and create other ones, as long as those methodologies consider some aspects: the reliance in the creative ability/capacity of others, an action that guides their practice and the conception that the world can be transformed.

Keywords: Pedagogy. Cure. Theater. Teaching-learning processes. Intervention.

¹ Professor doutor colaborador do curso de Licenciatura em Teatro do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. henriquebezerrads@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5658295287500787>  <https://orcid.org/0000-0003-4969-5803>

Pedagogía como encantamiento: El acto de enseñar y aprender como cura instauradora de las revoluciones necesarias

Resumen

El manuscrito aquí propuesto busca presentarse como un encanto para la cura de la llamada enfermedad colonial. En ese sentido, perfila una defensa de lo que denomina *pedagogía como encantamiento*, concibiendo el acto de enseñar y aprender como una forma de intervención en el mundo que puede cambiar la realidad objetiva de los seres y, por tanto, ser considerado una especie de magia del cotidiano. A raíz de eso, reflexiona acerca de como tal pensamiento resuena en la práctica escénica y llega a la conclusión de que este puede ser disparador de metodologías diversas, desde que sean considerados algunos puntos: la creencia en la capacidad de creación del otro, una acción que conduzca su práctica y la concepción de que el mundo puede ser transformado.

Palabras-clave: Pedagogía. Cura. Teatro. Enseñanza-aprendizaje. Intervención.

Isto não é um artigo

Confesso que não sei se o termo artigo é o que melhor se adequa a este manuscrito, de modo que tomo a liberdade de chamá-lo de encanto. Essa escolha se deve ao fato de que as palavras que o compõem precisam de um movimento típico desta ação: passam pelo hálito de quem as profere para ganharem corpo, são tecidas nas linhas de quem as redige para se tornarem duradouras e precisam ser levadas à prática para ganharem sentido e alterarem a realidade. Assim, encanto é aqui entendido como ação carregada de desejo para transmutação da realidade.

Nessa ótica, este texto pode ser visto como os versos das mais variadas formas de encantaria brasileira que existem nos rincões do país, como as páginas soltas de um grimório complexo que se perdeu na imensidão do(s) mundo(s), como trechos de rezas moldadas nos lábios de benzedeiras. Estes processos confinam em si uma relação entre crença, ação e transformação, fazendo com que sirvam de inspiração ao modo como busco pensar o que aqui se discute: processos de ensino-aprendizagem em teatro como cura instauradora das revoluções necessárias.

Com isso, o percurso aqui traçado é feito como uma dança entre conceitos, letras e vida, me levando a evitar interrupções no movimento do corpo que faz da escrita sua ginga. Desse modo, os passos dados em forma de conceitos são aqui mencionados sem um resgate. Faço isso pois creio que ganharão sentido à medida que a leitura avança, mas, ainda assim, deixo pistas ao pé das páginas para aqueles e aquelas que porventura se percam no bailado.

Pedagogia como encantamento

Escolher o termo cura significa inferir que há alguma moléstia. De fato, considero que há uma doença. Como as piores mazelas, ela tende a ficar invisível enquanto se propaga, até o momento em que dá o golpe fatal no corpo social e

passa a condicionar formas unívocas de ver e existir no mundo.

O marco inicial da enfermidade aqui apontada veio no momento que as naus europeias invadiram as praias brasileiras, mas seu contágio não se deu por vírus e bactérias e sim pela força da exploração. Pelos dizeres e fazeres de uma visão colonialista introjetada nos habitantes, buscando justificar a existência de sujeitos explorados e a deslegitimação de saberes que fogem à sua lógica.

Essa herança colonial ainda se faz presente nas formas de construção do conhecimento e consequentemente na visão de mundo dos indivíduos que ensinam e aprendem. A invisibilidade de sua propagação é, ao mesmo tempo, falsa e imposta. Pois, dentre as várias estratégias de dominação, usa a força da repetição epistêmica, disfarçada sob a alcunha de “clássicos”, para clamar para si o posto de norma, transformando os modos de saber que dela diferem em desvio.

Nessa ótica, penso que a prática pedagógica deve ser tratada como cura para essa moléstia colonial, como algo que atrele em si a crença na potência de transformação e as ações necessárias para realizá-las, logo, como um encanto para transgredir hegemonias.

Antes de me voltar para a prática cênica, coloco no caldeirão desta argumentação parceiras e parceiros epistemológicos que pensaram além dela, investigando a formação de sujeitos de modo mais amplo, humano e transformador. Assim, abro esta contenda com a fala de Paulo Freire: “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2020, p. 96).

Essa intervenção que o autor aponta pode trabalhar em favor da mudança e desmascaramento da(s) ideologia(s) dominante(s), incentivando os indivíduos a encararem a realidade social como mutável, como possibilidade. Porém, ele também alerta que ela pode trabalhar para reprodução da exploração, para defesa de determinismos fatalistas que concebam essa mesma realidade como norma inalterável e alimentem uma *cultura do silêncio*².

² Na perspectiva freireana, a *cultura do silêncio* se refere a uma concepção que defende uma pretensa superioridade cultural entre indivíduos e/ou povos distintos. De maneira resumida, o autor aponta que ela

Diante desta existência ambivalente da educação, escolho enfatizar seu potencial questionador. Para isso, recorro a uma imagem que inicialmente pode parecer distanciada deste feito: parte do que é denominado “magia” se refere a um conjunto de práticas e procedimentos canalizados pela força de vontade da pessoa praticante que busca alterar – em alguma medida – a realidade ou suas formas de experienciá-la. Em níveis individuais ou coletivos, tais práticas reconfiguram momentaneamente a relação dos sujeitos com o mundo, os fazendo encarar a trama do cosmo como possível de ser moldada em favor dos mais diversos objetivos.

Nessa perspectiva, recorro a essa imagem para pensar a *pedagogia como encantamento*. Forma de agir que comporta uma série de ações no processo de ensino-aprendizagem que questionem o já sabido, desloquem uma possível visão naturalizada da realidade social em que vivem os seres para que ela possa ser *admirada*³ e vista como, apenas, uma das formas possíveis.

Apesar da imagem escolhida para inspirar esse processo, esta visão não consiste necessariamente na apropriação de meios miraculosos para o processo de ensino-aprendizagem. A defesa aqui traçada surge como tentativa de dessacralização da ideia de mudança como algo divino ou para além da existência humana, retomando para os indivíduos este potencial de transformação e clamando que a magia, encantamento, e conseqüente modificação da realidade, se dão na existência objetiva dos seres que se fazem sujeitos.

O que se defende então é que, ao encarar a *pedagogia como encantamento*, a construção do conhecimento é capaz de tensionar a realidade em que vivem os seres, de modo que estes passem a ver o mundo como histórico, possível de ser

reifica uma divisão entre o “Primeiro Mundo” como aquele que “fala, que impõe” e o “Terceiro Mundo” como o que “escuta, que segue”. Essa mesma cultura do silêncio também se estende às relações dos indivíduos presentes nestes mundos, de modo que, seja em um ou outro, ainda existem sujeitos que buscam impor suas visões de mundo e calar aqueles que dela divergem. Quando propagada continuamente, esta forma tende a traçar condicionamentos ideológicos que dificultam uma leitura crítica da realidade, fazendo com que a exploração possa ser concebida como algo natural. Para mais informações ver Freire (2018).

³ *Ad-mirar*, para Freire, é observar o objeto de estudo com um olhar estranhado. “Tomar distância” de visões já condicionadas deste objeto e examiná-lo curiosamente para questionar as possíveis relações estabelecidas pelo uso cotidiano ou hegemônico. Para mais informações ver Freire (2018).

transformado e problematizado, não mero *suporte*⁴. Vista nessa perspectiva, ela encoraja seus praticantes a alterarem o mundo e não apenas a se adequarem a ele.

Sintetizar este modo de pensar em questões faria com que elas abandonassem o “como me ajustar a isso?” para assumir o “por que é dessa maneira?”. Enquanto a primeira pergunta induz um movimento de conformação e esconde em seu forro uma concepção de realidade imutável, na qual o desvio deve se encaixar; a segunda produz um questionamento movente, reconhece que há alguma coisa sendo imposta, mas ao invés de entendê-la como natural, pensa a respeito de sua existência para que, em seguida, proponha alguma mudança. Apesar de aparentemente responsivo, este segundo movimento complexifica ainda mais o ato cognoscível, pois imerge no problema conhecendo seus mecanismos, emerge dele para questioná-lo, e nesse movimento busca transmutações possíveis.

Por mais que haja aqui um desejo de aniquilar a moléstia colonial, o encanto que entoo não deve se confundir como uma tentativa de excluir o conhecimento gerado além mar. Reconheço suas conquistas, mas não suas pretensas superioridade e neutralidade. Nessa dinâmica, levo o caldeirão desta discussão para uma encruzilhada e somo aos versos que propago as palavras de Luiz Rufino⁵ a respeito do *cruzo*:

A perspectiva apresentada pelas encruzilhadas de Exu se orienta pela noção de cruzo. Assim, essas encruzas e as suas respectivas práticas não versam meramente sobre a subversão. O que se propõe não é a negação ou ignorância das produções do conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e o colonizado, entre os eurocentrismos modernos e outras opções emergentes. O que se versa nas potências de Exu é a

⁴ Para Freire, as coisas e animais existem no mundo sem a consciência de que podem alterá-lo, transformá-lo. Ainda que estes últimos produzam ninhos e outras pequenas mudanças no meio, tais transformações não são substanciais a ponto de efetivar uma mudança intencional para toda uma comunidade, logo eles habitam o mundo como suporte. Diferentemente, os humanos, ao terem consciência de sua capacidade de transformação, podem modificar o mundo por meio de sua força de criação, são sujeitos e não coisas, portanto, o que habitam não é mero suporte, mas um mundo que é, também, um espaço histórico. Para mais informações ver Freire (2004).

⁵ Doutor em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), autor de diversos livros, dentre os quais destaco *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019).

escolhambação das lógicas dicotômicas para a reinvenção cruzada (Rufino, 2019, p. 37).

Assim, pensar a *pedagogia como encantamento* e o processo de ensino-aprendizagem como cura envolve uma vivência do conhecimento no entre, no encontro, no choque, não na subjugação. No rompimento da *cultura do silêncio* para elevar o canto das vozes dissonantes que tendem a ser abafadas. Encarar essa pedagogia como intervenção no mundo que carrega em si aspectos de magia, uma magia do cotidiano, da mudança da realidade objetiva dos seres por meio da *ad-miração* dos objetos cognoscíveis e crítica de monologismos imperativos.

Logo, não é o assassinato das experiências eurocêntricas e norte-americanas, mas uma tentativa de coexistência, diálogo, choque com o que se pratica na parte Sul do Atlântico. Com isso, as revoluções necessárias reivindicadas no início deste manuscrito evitam a ordem da inversão, atuam inspiradas no *cruzo*, pois, se escolhessem outro caminho, passariam a ser as colonizadoras, as pretensas normas que ditam os desvios. Ao invés de certezas, essas revoluções carregam em sua gênese incertezas moventes surgidas no tensionamento entre saberes.

Nesse sentido, adquirem uma dimensão política ao fazer ver o que não era visto, pensar o que não era pensado e invadir espaços antes não ocupados por suas lógicas de construção do conhecimento. Exigem, tal qual um encanto, crença na potência dos sujeitos que as compõem, na sua possibilidade de *ser mais*⁶ para que possam contribuir ativamente nos processos de construção dos saberes. Essa contribuição não é solta, livre, largada, mas tal qual um procedimento mágico, possui formas organizadas para canalização das forças transformadoras.

Contudo, ao clamar pela multiplicidade, penso que seria leviano ditar uma metodologia de ação para a *pedagogia como encantamento*. Me detenho então a identificar alguns dos princípios que a animam, dos quais destaco: um estímulo a *curiosidade epistemológica*⁷ dos participantes e a situação cognoscente

⁶ Freire defende que os indivíduos são inconclusos, podendo aprender e transformar a si e ao mundo indefinidamente. Logo, carregam a possibilidade de ser mais, de modo que, os humanos, nesta acepção, são vistos como eterna potência. Para mais informações ver Freire (2004).

⁷ Para Freire, a curiosidade é a pedra fundamental do aprendizado. Conforme o sujeito aprofunda a

mediatizada por uma *coisa comum*⁸.

Tais fundamentos, que considero praticamente indissociáveis, tendem a propiciar uma ruptura no tecido sensível do processo pedagógico, evitando que a figura docente se assemelhe ao mestre que conduz o encanto. Com isso, pode construir um paradigma de ensino-aprendizagem na qual todas e todos os participantes agem como investigadores da realidade para problematizá-la e, em seguida, encantá-la. Consequentemente, coloca o objeto do conhecimento como algo histórico, condicionado por fatores locais e temporais, retirando uma possível aura de universalidade que plasmaria as especificidades produzidas no seu contato com outros indivíduos e saberes.

O que deriva disto é que o encanto soma em si as vozes dissonantes. Os participantes do ato do saber não ficam soterrados pelos informes que a figura docente repassa, mas, no confronto de sua realidade com o objeto cognoscível, discentes e docentes constroem o conhecimento. Em outros termos, aprendem a entoar as próprias palavras a respeito de um tema ou investigação. Suas vozes não funcionam como mero transporte de palavras outras introjetadas em suas mentes, mas passam a ser o veículo da compreensão que elaboram ao viver a situação cognoscente. Compreensão esta que é o primeiro passo para as possíveis mudanças de mundo e de modelos de ensino.

Na tentativa de potencializar estas palavras, resgato no encanto que aqui traço uma parcela do prefácio que o professor Ernani Maria Fiori fez em *Pedagogia do Oprimido*:

Com a palavra, o [ser humano] se faz [ser humano]. Ao dizer a sua palavra, pois, o [indivíduo] assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao [ser humano] todo, e seus princípios fundam toda

investigação acerca de um tema e passa a consultar outras fontes de pesquisa, criar métodos para sua investigação e desenvolver rigor neste processo de busca, sua curiosidade vai se tornando uma *curiosidade epistemológica*, crítica. Para mais informações ver Freire (2020).

⁸ O filósofo francês Jacques Rancière defende que, para que haja o reconhecimento de uma igualdade de inteligências, a relação de ensino-aprendizagem não pode se restringir a explicações que um indivíduo tece a respeito de um objeto, mas deve ser mediada por algo material que seja alvo da investigação de todos os envolvidos. Assim, defende que haja uma coisa comum que os sujeitos cognoscentes reflitam juntos e com isso construam o conhecimento. Para mais informações ver Rancière (2015).

pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (Fiori, 2004, p. 5)⁹ [grifo nosso]

Isto é fator determinante para a cura buscada e defendida aqui, pois, na perspectiva oposta, uma figura que não detém o poder das próprias palavras e apenas repete as que lhe foram introjetadas é, concomitantemente, uma vítima e defensora da moléstia colonial. Vítima ao ter sido ensinada que seu papel é o de “escutar, seguir” o que lhe era dito e, nas eventuais ocasiões em que fala, sua voz até pode possuir um timbre pessoal, mas repete as palavras, epistemes e modelos de conhecimento do outro. Com isso, torna-se também uma defensora, pois ao limitar-se a repetição, dificilmente consegue estimular outros indivíduos a desenvolverem a própria voz, a serem donos e donas das próprias palavras.

Formas de encanto no ensino e na prática cênica

Tendo os pensamentos acima em vista, se faz necessário alertar que a pedagogia como encantamento dificilmente apontará uma metodologia, mas metodologias. Por ter a transformação da realidade e a cura da moléstia colonial como eixo, o encanto que ela move ataca essas questões de maneiras diversas. Logo, ela se aproxima de um princípio, uma forma de pensar que conduz a uma série de ações possíveis. Tais movimentos orbitam entre uma conjunção de proposições epistêmico-políticas que evidenciam o que antes era aparentemente velado.

Em relação a pedagogia do teatro, considero que uma parte de seu potencial está na capacidade de fazer ver e praticar outros possíveis de existência. Ao

⁹ Os termos entre colchetes foram alterados por mim. Em tais ocorrências o autor havia utilizado a palavra “homem” em sua argumentação. Considero tal ponto interessante para o questionamento e visibilização de opressões veladas. O professor Ernani Maria Fiori fez no prefácio supracitado uma reflexão pertinente da proposta freireana de ensino. Além disso, nos constantes diálogos que teve com o patrono da educação e mesmo em escritos de sua autoria, contribuiu ativamente para a ideia de educação emancipadora. Todavia, seu caráter progressista não o privou de adotar no próprio discurso formas de opressão, como tomar a palavra “homem” para designar “ser humano” e com isto excluir uma série de pessoas desta categoria. Compreendendo que o prefácio foi escrito em 1967, momento em que as discussões a respeito de uma linguagem inclusiva de gênero ainda não haviam conquistado o merecido destaque, tal fator demonstra como o contexto tem o potencial de condicionar formas de opressão que precisam ser questionadas. Desse modo, a citação original indicia que, por mais libertários que busquemos ser, corremos o risco de replicar modelos totalizantes e hegemônicos, daí a necessidade de encantá-los.

trabalhar com a apreciação, articulação e crítica de um discurso simbólico, os processos de ensino-aprendizagem nas artes podem fomentar um olhar questionador que auxilie na quebra de hegemonias ou discursos pré-estabelecidos por meio do exercício de reconstrução de realidades. Tal ato configura assim uma reapropriação da palavra daqueles e daquelas que deles participam e retomam para si o controle sobre o que Augusto Boal (2009) chamou de *pensamento sensível*¹⁰.

Ao explorar ativamente a linguagem cênica, apropriam-se dela e a modelam de modo que podem ver e fazer ver as opressões invisíveis, os “pregos na parede”¹¹ e a partir daí desnaturalizá-las, lançando este mesmo olhar crítico para a realidade em que estão inseridos. Para sintetizar esse pensamento, trago para este encanto palavras que proferi no passado:

Estes encaminhamentos aparentemente simples induzem um certo descondicionamento do olhar. Estimulam atividades que, a meu ver, são importantes para promover fissuras nos padrões estabelecidos. Ao evidenciar modelos totalizantes e desenvolver outras formas de uso e relação com eles, ocorre um certo exercício de alteridade. Não falo da obra artística em si, finalizada, mas de seu processo, o transcorrer de seu desenvolvimento artístico-pedagógico pode estimular um olhar questionador, evidenciar as potencialidades dos sujeitos e das coisas, entendendo que, por mais que um modelo de ação seja o dominante, ele ainda é, apenas, um dos modelos de ação possíveis. Sob esta ótica, se aponta uma possível fuga do olhar coisificante, pois, assim como as questões e ressignificações que a prática cênica pode propor apontam outras possibilidades de mundo, exercita-se a noção de que este olhar *coisificante* também é apenas uma possibilidade de se enxergar o mundo e os sujeitos, também é condicionado por um contexto determinado e,

¹⁰ Para Boal o conceito de Estética está diretamente relacionado com a organização sensível do caos. Assim, antes mesmo da articulação simbólica, a capacidade criativa e de percepção do mundo passa pelo que ele chama de *pensamento sensível*. Ocorre que, em sua visão, há uma tentativa de dominação desta forma de pensamento pelas classes dominantes, uma ação que o autor brasileiro chama de *invasão dos cérebros*. Dessa maneira, Boal defende a importância da arte para que as classes oprimidas criem suas próprias obras artísticas e não tenham o *pensamento sensível* alienado, submetido a premissas ou dogmas preestabelecidos por aqueles que detêm os meios de comunicação de massa. Para mais informações ver Boal (2009).

¹¹ Em uma experiência teatral desenvolvida por Augusto Boal em Lima, ele fez uma pergunta que deveria ser respondida com imagens/fotografias. A partir da questão “O que é a exploração?”, um menino lhe trouxe uma foto de um prego na parede. Ele explicou que era engraxate e que precisava ir todos os dias até o centro da cidade para realizar seu trabalho. Como sua residência era distante, não era possível que carregasse diariamente a caixa cheia de ferramentas para fazer isso, então alugava um prego na parede de um bar para pendurar seu material a cada noite. A mesma ação era realizada por todos os engraxates da região. Para o menino, a figura desse prego na parede era a síntese da exploração. Para mais informações ver Boal (1980).

por sua vez, passível de ser questionado (Bezerra de Souza, 2017, p. 76, 77).

Logo, a *pedagogia como encantamento* não é algo novo, mas uma forma de olhar e pensar ações que já são realizadas. No campo teatral brasileiro, ela pode ser vislumbrada na prática de indivíduos como Augusto Boal e seu conjunto de reflexões a respeito do *Teatro do Oprimido*. Também pode ser encontrada com Abdias do Nascimento e o *Teatro Experimental do Negro* (TEN) que, em plena década de 40, lutou pela visibilização das questões raciais na cena, questionando o lugar do negro apenas em papéis cômicos ou pitorescos e colocando pessoas negras em cena frente a uma audiência acostumada a ver atores brancos de rosto pintado.

A questão desse modo de pensar a pedagogia está em encontrar a fissura frente àquilo que clama para si o estatuto de norma e, então, evidenciar estas rachaduras para por elas infiltrar outras formas de saber e fazer.

Isso implica ações necessariamente vinculadas a um contexto espaço-temporal, cultivadas em conjunto com uma população concreta, não idealizada, levando em consideração as demandas e símbolos desses indivíduos. Nessa lógica, a cura da moléstia colonial trespassa o repasse de informes e métodos e propõe aos participantes a noção de cultura como um cultivo de si. Assim, a pedagogia como encantamento busca mudar a realidade por meio dessa magia do cotidiano que coloca seus praticantes como produtores, criadores.

No campo da arte, os participantes desse processo são incentivados a criar e não apenas a repetir técnicas ou modelos consagrados. Se entram em contato com tais modelos é para os engolir, digerir e transfigurar no contato que estes passam a ter com suas entranhas e sua realidade. Nesse sentido, as ações pautadas em uma pedagogia como encantamento são as que fomentam esse ritual de transformação, são as que Marcia Pompeo Nogueira (2015) realizou nos projetos de teatro pela comunidade em Florianópolis, são os projetos que Marina Henriques Coutinho (2010) evidenciou no Rio de Janeiro, são as ações de professores e professoras que nas salas de aula veem as pessoas discentes como

produtoras e companheiras de criação.

Pensar desta maneira me fez adotar alguns ritos na trajetória que trilhar nos processos de ensino-aprendizagem em teatro. Partilho neste manuscrito uma pequena parcela dessas experiências cravadas em minha carne, não para que se tornem modelos, mas para evidenciar como os princípios que as animam tomaram forma. Ainda que tais vivências tenham ocorrido ao longo dos anos em que transitei em cursos de bacharelado e licenciatura em artes cênicas de instituições públicas, destacarei dois exemplos *vividos no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina*.

A despeito da disciplina, uma ação que tornei comum nos meus primeiros encontros é a realização de uma discussão sobre o plano de ensino. Uma discussão que busca equiparar o volume das vozes dissonantes, reconhecendo no coletivo um poder de alteração. Nela, apresento à turma o que delineei para nosso semestre e questiono as pessoas envolvidas sobre o que pensam a respeito das proposições lançadas: modelos de avaliação, leituras sugeridas, práticas planejadas... Elas então podem propor modificações na estrutura desde que defendam a relação que a mudança estabelecerá com o tema de investigação da disciplina. Em seguida, as eventuais sugestões são colocadas em pauta para chegarmos a um acordo coletivo sobre como prosseguir.

Ainda que pareça uma ação trivial, esta atitude vem promovendo experiências que considero interessantes. Em 2018, junto a uma turma de *Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Escola*, tal proposição reestruturou uma parcela considerável de nosso semestre. Após a discussão, cada um de nós – eu e os sujeitos que estavam na função discente – ficamos responsáveis por trazer um texto que dialogasse com a disciplina e que merecesse ser investigado por toda a turma. No encontro seguinte, cada qual defendeu os motivos para estudarmos as propostas apresentadas e, em seguida, montamos conjuntamente uma parte das leituras e ações do semestre.

Isso implicou o contato com modelos, epistemes, temas, autores e autoras que muitos de nós desconhecíamos, bem como exercitou uma investigação

peçoal para articulação de nosso repertório teórico com a prática de ensino-aprendizagem em teatro nas escolas.

Mesmo que este caso tenha se restringido às escolhas de literatura, considero tal ação importante, pois a decisão do que será lido e discutido alicerça visões de mundo que, de maneira intencional ou não, podem condicionar um pensamento monológico que deslegitime saberes que não se enquadrem no que até então é traçado como norma. Diante disso, o convite a uma composição coletiva do plano dirime este risco, bem como tira o processo de ensino-aprendizagem do caráter reativo para o propositivo, concebendo a pessoa praticante como uma das responsáveis pela construção do próprio saber. Isso reconfigura o tecido sensível do microcosmo da sala de aula e, a depender das proposições e inquietações das pessoas envolvidas, revela um conjunto de opressões que trespassam este microcosmo, colocando-as em choque com o ambiente pedagógico.

Já em uma outra via, com uma turma da disciplina de *Metodologia do Ensino de Teatro na Comunidade*, do mesmo curso superior, sugeri que nossas discussões partissem das proposições artísticas do *Teatro Ventoforte*¹². Neste caso, cabe ressaltar que o semestre letivo ocorreu em 2020 e, portanto, de forma mista, parte presencial e parte “remota emergencial”, devido ao necessário isolamento social para contenção da pandemia de Covid-19.

No primeiro momento, realizamos em sala de aula um conjunto de ações com raízes em manifestações artísticas populares (cirandas, adivinhas...) e *jogos teatrais* (Spolin, 2018), buscando investigar formas de articulação simbólica do discurso destas ações e conhecer as pessoas que compunham a turma com a qual dividiríamos o semestre. Ainda nesta etapa, dedicamos um encontro para que os indivíduos desenhassem como enxergavam os caminhos que percorriam para chegar na universidade. Tal proposição tinha como eixo a materialização da subjetividade presente nesses percursos, de modo que não se detinha na representação objetiva ou cartográfica, mas considerava fatores, imagens e

¹² Grupo de teatro fundado na década de 70 no Rio de Janeiro, tendo como um dos principais envolvidos o multiartista Ilo Krugli. Nos anos 80, o grupo se fixou em São Paulo e desenvolve uma série de trabalhos de teatro com comunidades. Para mais informações sobre a prática e história do grupo sugiro consultar Nogueira (2008) e Nogueira (2015).

sensações que aqueles sujeitos sentiam/percebiam no trajeto e transcriavam nas linhas esboçadas. Este desenho foi construído coletivamente em uma longa folha de papel kraft que cobria toda a sala e, ao fim deste encontro, tínhamos um mapa simbólico da região metropolitana de Florianópolis.

Logo após, as pessoas da turma dividiram-se em grupos definidos pelos pontos cardeais deste mapa e, com os materiais usados nele mesmo (a folha de papel kraft, as fitas adesivas, os elementos que haviam sido colados...), cada grupo construiu um boneco. Estes bonecos tornaram-se a personificação dos trajetos percorridos.

Já em fase “remota emergencial”, solicitei que os grupos desenvolvessem a história destes personagens no tempo presente, tendo em mente os locais que materializavam e de onde vinham. A construção destas histórias ocorreu ao longo dos encontros síncronos e assíncronos e indiretamente evidenciou, por meio das metáforas poéticas das narrativas, as opressões que as próprias pessoas envolvidas viviam ou temiam experimentar.

O que derivou disso foram personagens que tangenciavam lutas diversas, das quais destaco: Shuri, a cavalinha¹³ pansexual que nasceu em uma família de cavalos conservadora e que alternava as aulas da faculdade com as entregas que fazia para sobreviver na pandemia; José Kenedy, o artista de circo preocupado em garantir o sustento da família; Gatocop, um animal felino nascido de restos da violência – como os “cartuchos de balas perdidas que acharam o morro” e restos de papel moeda – e que replica no mundo os males que lhe constituem.

Pedi em seguida que criassem uma história do futuro, sobre como estes personagens estariam em alguns anos e o que teriam feito ao longo dos tempos. O intento foi realizar um exercício que concebesse a opressão narrada não como algo natural ou determinado, mas passível de ser modificada. No caso das histórias, considero pertinente observar como foi difícil realizar este exercício. O desencanto era tão grande que alguns não viam solução: Kenedy não encontrou outro caminho a não ser desistir da arte e Gatocop até abandonou a vida de

¹³ Optei por usar o termo “cavalinha” ao invés de “égua” pois era assim que o grupo escolheu chamá-la.

violência por meio da música, mas foi assassinado. Já Shuri foi a exceção. Ela se formou na faculdade e tornou-se uma artista reconhecida, voltando seus esforços para a comunhão arte-educação na tentativa de auxiliar outras “cavalinhas” a encontrarem seu lugar no mundo.

A composição desse material ficcional atuou como ponto comum da investigação dos componentes da linguagem teatral e da realidade social dos sujeitos da turma. Por meio destes personagens se articularam um conjunto de conhecimentos como práticas de teatro de animação, jogos teatrais, estruturas dramáticas, construção de cenas e, concomitantemente, a necessária elaboração das histórias implicou a admiração do que era narrado, na busca de outros dizíveis e fazíveis para as opressões evidenciadas. Mesmo que em alguns casos as situações narradas não tenham encontrado desfechos positivos, o fato de serem visibilizadas e questionadas como antinaturais derivou uma discussão sobre as revoluções necessárias para alterá-las, movê-las, curá-las.

A partir desses pontos e considerada a lógica do cruzo, defendo que até mesmo proposições metodológicas inspiradas ou oriundas do Norte epistemológico podem disparar uma transmutação de realidade semelhante ao encanto que aqui propago. O que vale ressaltar é que não há como pensar em mera aplicação de propostas, mas na sua relação com o meio, com os temas investigados, com a inquietação dos sujeitos do ato cognoscente. Logo, as metodologias utilizadas podem ser as mais diversas, desde que se reconheça que sua escolha não é neutra e que seu uso auxilie no processo de desvelamento de aspectos de opressão que passariam despercebidos a um olhar desatento.

Dessa maneira, o encanto que aqui entoei tem em si muitos parceiros de criação, muitas formas de ser executado. Sua mudança de realidade pode ser potencializada pelas discussões, pela encenação de situações-problema, pela reconstrução simbólica de realidades, pela evidenciação dos saberes discentes... O que penso ser mais necessário na dinâmica aqui apresentada é que seu praticante tenha em mente o aspecto de magia, de uma magia do cotidiano que cure a moléstia colonial e a visão monológica que ela impõe.

Nesse sentido, a magia aqui clamada se faz na realidade objetiva dos seres e resgata os pontos que atrelei a ideia de encanto, sendo eles: a crença, que na ótica aqui proposta se presentifica, ao acreditar na potência do outro e na certeza de que o mundo pode ser transformado; a ação, de modo que a discussão proposta pelo encantamento deve inspirar necessariamente uma prática que o encaminhe; e a transformação, ainda que esta não seja uma transformação repentina que mude toda uma comunidade, mas que afete pelo menos o modo de conhecer e fazer de um sujeito, pois, assim, o conjunto desses sujeitos transformados poderá transformar o mundo.

Referências

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BEZERRA DE SOUZA, Henrique. O olhar da Medusa: coisificação e reconfigurações políticas por meio do ensino da arte e prática cênica. *Revista Moringa – Artes do espetáculo*, João Pessoa, UFPB, v. 8, n. 2, p. 69 – 80, 2017.

COUTINHO, Marina Henriques. A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade-sujeito. 2010. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

FIORI, Ernani. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. *Ventoforte no teatro em comunidades*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. *Teatro com meninos e meninas de rua: nos caminhos do Ventoforte*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. São Paulo: Autêntica, 2015.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2018.

Recebido em: 13/01/2021

Aprovado em: 19/04/2021

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Programa de Pós-Graduação em Teatro – PPGT
Centro de Arte - CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br