

## **Relato de uma Prática de Formação do/a Artista-Docente-Pesquisador/a: o planejamento de ensino como fabricação cultural**

### **Report of a Training Practice of the Artist-Teacher-Researcher: teaching planning as a cultural manufacturing**

Sidmar Silveira Gomes

Universidade Estadual de Maringá – UEM, Paraná/PR, Brasil

E-mail: sidmar.gomes@uol.com.br

---

#### **Resumo**

Este artigo relata os encaminhamentos metodológicos de uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, cujo foco foi a regência de aulas de Artes na escola pública, com o fito de refletir sobre essa etapa de formação como *lócus* privilegiado para o exercício de uma postura profissional dada no interstício entre criação/produção artística, docência e pesquisa. Para tanto, deu-se especial atenção ao planejamento de ensino, tomado, de acordo com interlocuções com a professora Sandra Mara Corazza (1997), como dispositivo de fabricação cultural e produção de visões políticas. Pelo relato e análise de três processos artístico-pedagógicos, acontecidos no âmbito dessa disciplina, buscou-se refletir sobre a formação docente como ação fomentadora de processos pelos quais as pessoas estagiárias possam assumir-se como sujeitos e objetos de determinadas relações de saber-poder, no âmago do jogo plástico e retroalimentar das fabricações culturais.

---

#### **Abstract**

This article reports the methodological referrals of a subject of Supervised Curricular Internship, whose focus was the conducting of Arts classes in public schools, with the aim of reflecting on this stage of formation as a privileged locus for the exercise of a professional posture given in the interstice between artistic creation/production, teaching and research. Therefore, special attention was given to teaching planning, taken, according to dialogues with Professor Sandra Mara Corazza (1997), as a device for cultural fabrication and production of political visions. Through the report and analysis of three artistic-pedagogical processes, which took place within the scope of this discipline, we sought to reflect on teacher training as an action that fosters processes by which interns can assume themselves as subjects and objects of certain knowledge-power relations, at the heart of the plastic game and the feedback of cultural fabrications.

---

#### **Palavras-chave**

Pedagogia do Teatro. Planejamento de Ensino. Formação Docente. Estágio Curricular Supervisionado.

---

#### **Keywords**

Theater Pedagogy. Teaching Planning Teacher Training. Supervised Internship.

### Ponto de Partida

Por meio do relato de um processo de orientação de pessoas docentes em formação, no âmbito do curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM), objetivou-se refletir sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Artes como campo privilegiado para a articulação da tríade criação/produção artística, docência e pesquisa. Para tanto, tomou-se como disparadora a ideia do planejamento de ensino como estratégia de ação cultural (CORAZZA, 1997), traçando-se o mapeamento de um trajeto metodológico no âmbito dessa disciplina que não pretende ser prescritivo, mas, quiçá, possa inspirar a invenção de poéticas outras de trabalho.

Como se verá, este artigo reafirma a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no âmbito dos cursos de Licenciatura em Teatro como fundamental à prática artístico-pedagógica de futuros/as professores/as das Artes da Cena. Portanto, reconhece tal percurso formativo como espaço para a aproximação das pessoas estagiárias no que tange aos contextos de educação formal e não formal, objetivando o exercício da prática artísticopedagógica em suas diferentes instâncias: planejamento, regência, encaminhamentos didáticos e metodológicos, avaliação, reflexão e relações entre as práticas pedagógicas e os marcos legais que as regulam nas esferas institucionais, municipais, estaduais e federais. Logo, o planejamento de ensino, ao longo desta reflexão, ocupa lugar privilegiado, por entender-se que essa instância, tomada de forma ampla e dilatada na perspectiva das cronologias dos processos artístico-pedagógicos estabelecidos, engloba grande parte das etapas de uma experiência de ensino/aprendizagem em Artes.

Os sentidos sobre as ideias de um/a artista-docente-pesquisador/a anseiam uma formação, e posterior atuação profissional, capaz de compreender e exercer a indissociabilidade entre criação/produção artística, docência e pesquisa. Para tanto, faz-se necessária uma formação que possibilite que a pessoa docente nas Artes da Cena esteja consciente de que uma proposição artístico-pedagógica dá-se pelo exercício ético da investigação dos meandros das linguagens artísticas, podendo resultar em caminhos e desenlaces antes desconhecidos, tanto por discentes como docentes. Ou seja, é indispensável uma formação que possibilite práticas profissionais capazes de oportunizar formas outras de se criar, sentir e compreender não apenas os fenômenos das Artes, mas, sobretudo, os aspectos pes-

soais e sociais dos sujeitos envolvidos, do mundo e das relações que o compreendem, e que, inerente a isso, estão em jogo determinadas redes de saber-poder e processos de fabricação cultural.

O percurso metodológico aqui relatado orientou-se pela intersecção de três direções, tomadas como interdependentes: 1) o exercício de práticas artístico-pedagógicas a partir da atuação de artistas-docentes-pesquisadores/as; 2) o planejamento de ensino como estratégia de política cultural; 3) um caminho investigativo alicerçado sobre a articulação entre fontes temáticas, teórico-metodológicas e a empiria.

Uma vez que o tema do planejamento de ensino é de suma importância para esta investigação, buscou-se, conforme dito, como interlocução e inspiração o texto “O Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural”, da professora Sandra Mara Corazza (1997). Assim, tal texto é apresentado e debatido na primeira parte deste artigo, à luz dos procedimentos metodológicos empregados no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado fruto desta reflexão. Na parte seguinte, são descritos e discutidos os percursos investigativos das pessoas estagiárias, a partir do detalhamento dos processos artístico-pedagógicos por elas desenvolvidos. Por fim, nas considerações finais, por meio da articulação entre todas as ideias debatidas e as descobertas esboçadas, propõe-se uma reflexão dada pela articulação entre a ideia de fabricação cultural e o ofício da formação e atuação docente.

### Sobre o planejamento de ensino: uma inspiração teórico-metodológica

Corazza nos apresenta em seu texto “O Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural” (1997) essa prática como meio para a produção de visões políticas e espaço de lutas culturais. Seu pensamento dialoga com a teorização social pós-estruturalista, a qual, de acordo com a autora, nos leva a significar enfaticamente “[...] a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, como também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade” (CORAZZA, 1997, p. 105).

A autora ressalta que a teorização social pós-estruturalista estaria interessada na contestação “[...] das metanarrativas globais e totalizantes, do sujeito racional do Iluminismo, da linguagem representacional, dos princípios ideais – fixos e glo-

bais – de uma educação progressista e emancipatória” (CORAZZA, 1997, p. 126). Tal teorização nos desassossegaria, uma vez que indicaria os próprios interesses de saber-poder implícitos em nossas práticas pedagógicas, muitas vezes por nós tomadas como emancipatórias e libertárias, revelando, na mesma medida, as relações de dominação nelas existentes e seus efeitos sobre os corpos de nossos/as alunos/as.

Ao tomar o planejamento de ensino como fabricação cultural, Corazza propõe uma forma de trato dessa prática distanciada de abordagens universalizadas. Para a autora deve-se planejar o ensino, já que “[...] a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” (CORAZZA, 1997, p. 121). Essa ética implica em respeito e responsabilidade tanto para com a ação de planejar como para os sujeitos nela envolvidos, seus grupos sociais e culturais, já que a pedagogia constitui um processo pelo qual pessoas docentes e discentes não somente aprendem certas informações, mas, sobretudo, desenvolvem visões de mundo, atribuindo sentidos às suas vidas, atitudes, vozes, experiências e histórias.

Então, como ir para a escola (significada como um território de luta por sentidos e identidades) exercer uma pedagogia (entendida como uma forma de política cultural), sem planejar nossas ações? Ora, agir assim demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas de nosso trabalho! (CORAZZA, 1997, p. 121).

Ressalta a autora que, ao planejar e ensinar, a pessoa docente está envolta em determinados interesses, privilégios, sentidos, não havendo neutralidade. Por isso, o/a planejador/a docente é fabricante/a ativo/a de culturas, subjetividades, identidades e significações. Complementa sugerindo que a pessoa docente empreenda o seu planejar como uma prática criticamente afirmativa, mas, da mesma forma, suspeite dessa prática, submetendo os regimes de verdade a ela implicados em incansáveis processos de desconstrução.

Corazza detalha que, ao ter como inspiração o pensamento foucaultiano e os Estudos Culturais, sua perspectiva de planejamento foge à regra tecnicista e instrumental de organização de conteúdos, objetivos, atividades, recursos e avaliações, preten-

dendo configurar-se como outra textualidade pedagógica, antagônica àquela hegemônica no campo educacional.

Textualidade essa que constitui uma outra política das culturas, das vozes e das experiências de professores e alunos, por isto, rival da política atual. Planejar o ensino como uma prática textual-política deliberada para produzir diferentes tipos de significações, de conhecimentos, de identidades, de formas e significações que não sabemos, não queremos saber, não nos esforçamos para saber e nem configuramos como devem ser e em que direção devem ir (CORAZZA, 1997, p. 124).

A autora explana então que a forma de planejamento com a qual dialoga, diz respeito à seleção e organização de temáticas culturais, uma forma de planejar o ensino de um tempo específico. Ideia que muito inspirou à prática aqui relatada. Por isso, tal forma estaria sempre em tensão, nunca apaziguada e acima de qualquer suspeita, consciente de sua contingência e comprometimento com determinadas redes de saberes-poderes, “[...] integrante de um particular regime de verdade, reconhecendo (quando pode) sua ânsia de controle e buscando (sempre) conjurar as verdades que ela ajudou a conjugar” (CORAZZA, 1997, p. 127).

Os temas culturais, no que concerne a selecionar e organizar o currículo, privilegiariam os conhecimentos que não foram pensados que poderiam vir a ser constituídos como conhecimentos legitimados pela escola.

Que cada temática trabalhada não seja vista por um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo antagônicas, significações, por diferentes discursos (CORAZZA, 1997, p. 128).

De acordo com a autora, a historicização dos saberes levaria ao questionamento da sua universalização e naturalização, fazendo emergir perguntas como: “[...] como foi possível que esse conhecimento tivesse sido enunciado desta maneira e não de outra”? (CORAZZA, 1997, p. 128).

No bojo dessa proposta, a pessoa docente, ao planejar e realizar o ensino inspirado nos temas

culturais, tornar-se-ia presente, fazendo emergir seus desejos, visões de mundo e preocupações, influenciados pelos processos históricos e políticos dos quais faz parte. Dispararia a reflexão sobre o seu planejamento de ensino questionando-se sobre o que das culturas seria importante para que seus/as alunos/as aprendessem, discutissem e debatessem.

Assim, ela [docente] carrega para a sala de aula o que conseguiu propor e mostra às crianças as escolhas que fez; aquilo que das culturas foi/é significativo para ela e que – nada inocente – selecionou. Ela assume suas decisões, sabendo que as coloca em disputa para serem canibalizadas pelo multiculturalismo constituinte de sua sala de aula e não fica infeliz ou desesperada por isso, pois é isso mesmo que ela deseja. Assim, a professora é reintroduzida no trabalho docente e não fica apenas como uma mera executora (CORAZZA, 1997, p. 129).

Foi exatamente essa a pergunta lançada às pessoas estagiárias, após a leitura e a discussão desse texto de Corazza, para que partissem para a confecção de seus planos de ensino.

Antes de nos ocuparmos desses planos, vale dizer que a intersecção entre uma atuação artística-docente-pesquisadora e o planejamento de ensino como estratégia de política cultural, foi fomentada por um encaminhamento metodológico no qual sugeriu-se que três espécies de fontes dialogassem: temáticas, teórico-metodológicas e empíricas. Ou seja, desde o princípio dos trabalhos, ainda no momento em que as ideias investigativas eram rascunhadas, deu-se a orientação para que fossem garimpados, a partir das temáticas de interesse de cada grupo, trabalhos de diferentes linhagens (livros, capítulos de livros, teses, dissertações, artigos etc.) que versassem sobre os temas elegidos para cada investigação. Assim sendo, tem-se o trabalho com essas fontes temáticas como um mapeamento das formas como os temas de interesse investigativo já haviam sido pensados. Haveria como pensá-los de formas outras? Somou-se a isso um outro grupo de fontes: levando em consideração as primeiras, essas estariam interessadas nas inspirações teórico-metodológicas para as práticas artísticas que seriam desenvolvidas no âmbito das turmas de trabalho na escola. Por sua vez, o trabalho com as fontes teóri-

co-metodológicas serviu ao intuito de contextualizar as pessoas estagiárias sobre os caminhos possíveis já explorados para se alcançar, diga-se, determinados fins teatrais. Que fins eram esses? Haveria caminhos outros em prol de fins também outros? Já a empiria, os processos artístico-pedagógicos realizados na escola e detalhados a seguir, foram as respostas práticas para as perguntas acima erigidas, ao mesmo tempo em que contribuíram para o processo de interação entre essas fontes.

### **Ser artista-docente-pesquisador/a? Três percursos investigativos**

As pessoas estagiárias participantes desta investigação já haviam cursado a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, cujo foco foi a observação de aulas de Artes em escolas públicas, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental. Já em Estágio Curricular Supervisionado II, a proposta foi a de que exercessem a regência de aulas de Artes, também na escola pública, mas no âmbito do Ensino Médio, com orientação do docente responsável pela disciplina e supervisão da professora de Artes da instituição acolhedora do estágio. No total, a turma contou com a participação de três grupos: duas duplas e uma estagiária que trabalhou sozinha.

Dessa forma, o estágio aconteceu no contexto de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM), ao longo de oito semanas letivas, com duas aulas semanais de Artes, 50min. cada.

Coerente ao interesse por uma atitude artísticadocente-pesquisadora, a instância do planejamento de ensino, conforme já dito, foi fulcral ao longo dos processos propostos. Por intentar a essa atitude, é que tomou-se o planejamento não apenas como uma etapa prévia, de preparação para algo, mas sim, entendido de forma ampla e dilatada ao longo das cronologias dos processos artístico-pedagógicos acontecidos, como um processo de compreensão e reavaliação constante dos contextos de atuação, logo, como algo de plasticidade latente, agregando-se às ações de avaliação, de reflexão e de construção de referenciais futuros.

Após leitura e discussão conjunta do texto de Corazza em reuniões de orientação, as pessoas estagiárias foram interpeladas pela já dita pergunta: e eu docente, das culturas, o que acho importante que meus/minhas alunos/as aprendam, discutam e debatam? Somada a essa pergunta, foi dada a orientação para que, para respondê-la, levassem



em consideração todo o percurso de sua formação até aquele momento, que se lembrassem de todos os componentes curriculares já cumpridos e que trabalharam de forma integrada aspectos das práticas artísticas, pedagógicas e de pesquisa. Logo, a dupla K e J definiu como tema de interesse para a sua investigação: “os sentidos em jogo: ressignificando o cotidiano”. Já a dupla C e P elegeu como tema de investigação: “a autoficção e a fisicalização: partindo do corpo e da memória como encaminhamento para a criação artística”. Por fim, G definiu como temática de interesse: “Culturas Populares: corpo, identidade e autoconhecimento”.

Dado a um descompasso existente entre o calendário acadêmico da graduação na Universidade Estadual de Maringá e o calendário letivo das escolas estaduais do Estado do Paraná, agravado pelos trâmites burocráticos referentes à efetivação do estágio, os grupos iniciaram a elaboração de seus planos de ensino sem saberem ao certo em qual instituição e em quais turmas iriam estagiar. Sabiam apenas que seria um estágio de regência em Artes, em turmas do Ensino Médio de escolas públicas.

Passadas algumas semanas das primeiras reuniões de orientação, definida a escola e as respectivas turmas de trabalho, as pessoas estagiárias foram surpreendidas: estruturaram os seus planos de ensino a partir do desencadeamento de processos de ensino-aprendizagem na linguagem do teatro, mas o tema de trabalho em sala de aula, desenvolvido pela professora supervisora e de acordo com o conteúdo do Projeto Político Pedagógico da instituição na qual estagiariam, para a série e o trimestre em questão, era a Cultura Hip-Hop. Tal cultura, oriunda das comunidades afro-americanas periféricas de Nova York e surgida a partir da década de 1970, tem como linguagens o Rap, música que mescla rima, ritmo e poesia; o Breakdance, estilo de dança de rua; e o Grafite, forma de arte contemporânea urbana, expressão artística compreendida por pinturas e desenhos sobre estruturas, geralmente, de espaços públicos, com o fito de interferir na paisagem das cidades, expressando posicionamentos políticos e ideias.

A professora supervisora na escola, em reunião antes de o estágio ter início, contextualizou que seus/as alunos/as deveriam criar uma letra de rap autoral em grupo, além de um Grafite individual e, por fim, realizar uma pesquisa, também em grupo, sobre Rappers nacionais ou internacionais.

Esse fato, de largada, nos remeteu a um paradoxo comum na área: as formações nas Licencia-

turas em Artes habilitam a pessoa docente para uma única linguagem artística, mas no estágio e, consequentemente, na futura atuação docente, é exigida desse/a profissional em formação uma atuação generalista, na qual deve-se dar conta, inclusive muitas vezes como única pessoa docente de Artes de uma determinada escola, das competências e habilidades das linguagens da Dança, da Música, das Artes Visuais e do Teatro. Um possível caminho é apontado: estudo e pesquisa constantes, expandindo os horizontes de atuação da linguagem na qual a pessoa docente é habilitada, por meio, por exemplo, da proposta de processos interdisciplinares que partam das relações entre sua linguagem de formação, na qual supõe-se que apresente certo domínio, em direção às outras linguagens, não necessariamente desconhecidas, mas de domínios, quiçá, insipientes. Foi nesse caminho que investimos.

Destarte, a orientação dada foi a de que as pessoas estagiárias não abandonassem seus planos de ensino, muito pelo contrário, que buscassem, por meio de pesquisa na Cultura Hip-Hop, possíveis relações entre seus temas de investigação e o tema de trabalho que já estava sendo desenvolvido pela professora supervisora em sala de aula. Ou seja, foi dado às pessoas estagiárias o desafio de que partissem para a procura de encontros improváveis entre temas à princípio incomunicáveis (AQUINO, 2016). Não seria esse um possível entendimento para a tarefa da pesquisa em educação? Poderia também caber como uma das atribuições do ato de criar, não?

De início essa ideia alarmou as pessoas estagiárias. Entretanto, foi nas fontes temáticas e teórico-metodológicas, já em mobilização a partir dos temas iniciais de investigação, que o acalento foi possível. Como dito, nessa etapa do trabalho já estava em curso a pesquisa temática e teórica, interessada na contextualização e no levantamento de conceituações e ideias debatidas por outros/as autores/as sobre suas temáticas de trabalho, bem como, ligado a isso, na definição de possíveis recortes de encaminhamentos teórico-metodológicos para as práticas artístico-pedagógicas desejadas. Paralelo a esse trabalho, somou-se a necessidade de uma pesquisa sobre o tema da Cultura Hip-Hop e, posteriormente, o trabalho inventivo e plástico de friccionar todas essas fontes.

As pessoas estagiárias iniciaram as regências dando subsídios às pesquisas e criações que os/as alunos/as tinham que realizar sobre a Cultura Hip-Hop, por meio de indicação de materiais de pes-

quisa e orientações, individuais e coletivas. Nessa etapa do trabalho as pessoas estagiárias também foram tateando os seus temas de investigação, por meio da proposição de jogos e exercícios que trabalhavam tanto questões inerentes à Cultura Hip-Hop como, mais especificamente, os seus temas.

Como resultado disso, K e J adaptaram o tema de interesse para “Os sentidos em jogo: ressignificando cotidianos a partir de práticas que aliam jogos teatrais e Hip-Hop”, empreendendo uma investigação artístico-pedagógica interessada em traçar paralelos entre as práticas do Teatro do Oprimido<sup>1</sup> de Augusto Boal e a Cultura Hip-Hop, denunciando e refletindo sobre contextos opressores e a possibilidade de, a partir do corpo e dos sentidos em jogo, ressignificar-se cotidianos. Valeram-se, como inspirações temáticas relativas à Cultura Hip-Hop, dos trabalhos de Rodrigues (2009) e Pereira e Vieira (2017), tendo Augusto Boal (2015; 2019) tanto como inspiração temática, no campo dos sentidos e do corpo em jogo, quanto dos encaminhamentos metodológicos, por meio de seus jogos teatrais, objetivando apresentar e aproximar os/as alunos/as das práticas teatrais, além de despertar os seus sentidos, intentando que contextos de vida fossem ressignificados. Criados os Raps e os Grafites, a dupla desafiou os/as alunos/as a identificarem situações de opressão denunciadas por essas criações, explorando-as por meio de sessões de Teatro-Imagem<sup>2</sup> e Teatro Fórum<sup>3</sup>.

1 Concebido há mais de 40 anos por Augusto Boal, diretor, dramaturgo e ensaísta brasileiro, no Teatro do Oprimido os/as espectadores/as são considerados/as atores e atrizes em potencial. Para tanto, devem passar por um processo de preparação para que conquistem o estado de alerta necessário para agir – à princípio em cena, e, após, em seu cotidiano, a partir da identificação e reflexão sobre contextos de opressão. Ou seja, o Teatro do Oprimido objetiva alçar à categoria de protagonistas da ação dramática os/as espectadores/as, para que empreguem em seus cotidianos as ações ensaiadas e discutidas cenicamente.

2 Forma de proposição participativa que faz parte do escopo do Teatro do Oprimido, na qual o/a espectador/a é convidado/a a intervir de forma direta na cena, se manifestando sobre um determinado tema, usando para isso não a palavra, mas sim a construção de imagens formadas pelos corpos das pessoas participantes.

3 Último grau de proposta participativa feita ao/a espectador/a, na qual, basicamente, os/as espectadores/as são convidados/as, após assistirem à improvisação de uma dada cena, a substituir o/a protagonista, experimen-

Dessa forma, percebemos haver questões em comum entre o Movimento Hip-Hop e o Teatro do Oprimido, o que possibilita trabalharmos essas linguagens de forma integrada. Por exemplo: assim como no Teatro do Oprimido, na Cultura Hip-Hop o que está em jogo é a denúncia de contextos, não raro, opressivos que precisam se tornar conscientes para que possam ser transformados. Há também a possibilidade de se observar que as atividades do Hip-Hop podem se tornar jogos teatrais, pois possuem regras, fomentam o trabalho em equipe e estimulam não só a participação, mas também os sentidos dos/as participantes. Além disso outros fatores em comum são suas temáticas, que, ao falarem sobre opressões, possibilitam aos seus/as atuantes novas formas de ver o mundo, assim como trocas de experiências e de culturas, gerando expansão de percepções sobre o todo e sobre o cotidiano particular dos/as atuantes (K; J, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

Já C e P propuseram uma investigação artístico-pedagógica interessada em explorar a aproximação das linguagens da autoficção – autobiografia mesclada à ficção –, e da Cultura Hip-Hop ao conceito de fisicalização de Viola Spolin, “[...] maneira pela qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e não verbal, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica” (SPOLIN, 2010, p. 13-14), a partir do caráter testemunhal e identitário identificado nessas três instâncias. Elegeram como fontes temáticas Stuchi e De Lima (2018), sobre a linguagem da autoficção; Gama (2010), sobre o tema da fisicalização em Viola Spolin; Magro (2002), sobre o tema do Hip-Hop na escola; e, por fim, principalmente Spolin (2010) e seus jogos teatrais<sup>4</sup> como

tando improvisar variantes dos comportamentos e dos temas em jogo.

4 Sistema de jogos teatrais desenvolvido pela autora, educadora e diretora norte-americana Viola Spolin, na década de 1940, pautado na ideia de que qualquer pessoa pode se expressar por meio da linguagem do teatro. Estrutura-se a partir de jogos regrados e de improviso que objetivam libertar os/as atuantes de comportamentos rígidos e mecânicos em cena. Estimulando o trabalho integrado das potencialidades físicas, intuitivas e intelectuais dos/as atuantes, tal sistema traz como inspirações o

encaminhamento metodológico. A dupla apresenta que “[...] propor que objetos imaginários fisicalizados sejam escolhidos a partir das próprias vivências e memórias dos/as alunos/as atuantes não poderia ser uma forma de autoficcionar-se? Uma forma de compartilhar um pouco de si e de seu mundo para a turma?” (C; P, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022). Continuam defendendo que

[...] pode-se perceber que no Movimento Hip-Hop também há forte carga pessoal de seus/as atuantes sendo mobilizada, a partir, por exemplo, de letras de Rap e Grafites que revelam descontentamentos e realidades específicas, os quais, não raro, mesclam ficção e autobiografia, tendo em vista confrontar pensamentos e práticas hegemônicas, violentas e opressoras (C; P, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

Jogos de fisicalização de objetos, personagens, lugares e ações foram explorados ao longo do processo. Somado a isso, as letras de Rap e os Grafites produzidos pelos/as alunos/as foram utilizados como mote para a criação de improvisos teatrais. Por fim, partiu-se para uma conversa sobre as possíveis relações entre todas as etapas do processo, levando em consideração ideias de corpo, memória e identidade. Concluem as pessoas estagiárias que

[..] com isso, podemos identificar que as linguagens da autoficção, da fisicalização e do Hip-Hop se relacionam a partir das vivências de seus/as atuantes, produtores/as de cultura, suas atitudes e seus discursos, pois o trabalho com essas linguagens mostrou em sua concretude a visão de mundo desses/as criadores/as (C; P, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

Por fim, G, ao reformular o seu tema, se interessou pelo seguinte: “Culturas Populares, corpo, identidade e autoconhecimento: os desdobramentos da Cultura Hip-Hop dentro da escola e seus resultados artísticos”. Ao tomar a Cultura Hip-Hop como uma forma de manifestação das Culturas Populares, o tema proposto por G possibilitou que performasse uma inventiva professora-MC, explorando posturas docentes outras no contexto da sala de aula a partir

---

método das ações físicas de Stanislávski e os jogos tradicionais aprendidos por Spolin com a também educadora norte-americana Neva Boyd.

da inspiração na figura do/a MC – acrônimo de mestre de cerimônias, geralmente a pessoa que escreve e canta/apresenta o seu Rap. Elegeu como inspiração temática os trabalhos de Simões (2013), sobre a Cultura Hip-Hop; Toscano (2005), sobre teatro e Hip-Hop; além das seguintes inspirações teórico-metodológicas: Estrela D’Alva (2012), tendo em vista o Teatro Hip-Hop e a linguagem do *Poetry Slam*; além de Viola Spolin (2010) e seus jogos teatrais.

Com o início do estágio, os/as alunos/as tiveram contato com os Jogos Teatrais inspirados em Viola Spolin nas aulas por mim ministradas, sendo experimentados jogos que exploraram questões como autoconhecimento, percepção, expressividade, criatividade e presença cênica. Por exemplo, autoconhecimento, percepção e criatividade foram categorias fundamentais ao exercício de criação de seus Raps autorais. Outro percurso possível, investigado e detalhado adiante, é o trabalho com a linguagem do *Poetry Slam*, definido por Estrela D’Alva (2012) como campeonatos de poesia performática, nos quais uma grande diversidade de poetas-performers participa com as mais variadas técnicas, vozes e gestos. Essas variadas técnicas, vozes e gestos, necessários à prática do *Poetry Slam*, podem ser experimentados e desenvolvidos por meio dos Jogos Teatrais de Viola Spolin. Ressalta a artista que tais poetas-performers se assemelham à função dos/as MC’s na Cultura Hip-Hop, fato que no contexto do Teatro Hip-Hop culminou na criação da função “ator-MC” (G, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

Primeiramente, então, as pessoas estagiárias trabalharam sobre os seus planejamentos de ensino, compostos pelos temas de interesse de investigação, objetivos, justificativas, inspirações teórico-metodológicas, cronogramas de trabalho e primeiros encaminhamentos para cada aula. Isso feito e iniciado o estágio na escola, as pessoas estagiárias se debruçaram, semanalmente, sobre o planejamento de suas aulas, os quais tiveram como substrato os roteiros de regência, documentos nos quais refletiam sobre as aulas semanais realizadas, evidenciando os objetivos alcançados, os procedimentos realizados, as dificuldades enfrentadas, as mudanças de rota etc. Assim, a prática do planejamento deu-se de forma macro – planejamento de

ensino – e de forma micro – planejamento de cada aula –, acompanhando grande parte das etapas do estágio, erigindo o processo artístico-pedagógico e, ao mesmo tempo, erigindo-se da execução propriamente dita dele.

Ainda levando em consideração a ideia de um/a artista-docente-pesquisador/a, as pessoas estagiárias deveriam, ao final do semestre letivo, entregar uma reflexão individual, em formato de pequeno artigo acadêmico, refletindo sobre a prática artístico-pedagógica realizada na escola. A orientação dada, no decorrer da prática do estágio, foi a de que formassem uma pergunta emergida dos processos desenvolvidos, uma pergunta individual, em diálogo com o tema de investigação do grupo de trabalho, surgida ao longo das dificuldades, descobertas e investigações empreendidas. Se no início os grupos definiram temas de trabalho que nortearam suas práticas, agora, individualmente, cada um/a deveria definir uma pergunta, surgida da própria experiência, como forma de aprofundar sua reflexão. Tal pergunta, em diálogo com as fontes temáticas, teórico-metodológicas e a empiria realizada, serviria de inspiração para essa reflexão final.

K propôs a seguinte indagação: “como se dá o desenvolvimento do jogo teatral em sala de aula?”. Trouxe como considerações finais que o jogo teatral em sala de aula, ao conciliar teatro e educação,

[...] oportuniza a descoberta de maneiras outras de se aprofundar no que diz respeito à liberdade de se expressar, favorecendo o desenvolvimento integral dos/as discentes, além de a formação de um sujeito autônomo que compreende e que atua de maneira efetiva na sociedade (K, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

J empenhou-se em refletir sobre: “quando o sujeito tem os seus sentidos estimulados, muda também a sua percepção sobre o mundo?”. Concluindo, pela prática artístico-pedagógica desenvolvida, que:

Os sentidos, portanto, englobam desde as percepções até a consciência de tudo que está ao redor de um sujeito, sendo a consciência algo ligado à capacidade de se refletir sobre as ações cometidas por si mesmo/a e pelos/as outros/as. Essas reflexões, pelo exposto até aqui, levam a novos entendimentos de mundo por parte dos/as atuantes, por isso também levam a constantes

mudanças e ressignificações de cotidianos. Estimular os sentidos, nesse caso por meio de práticas artístico-pedagógicas que aliam a Cultura Hip-Hop ao Teatro do Oprimido, gera transformações sobre a visão de mundo e a maneira como os sujeitos interagem consigo, entre si e no mundo, e isso foi possível de ser notado nos/as alunos/as com os/as quais trabalhamos (J, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

C e P traçaram perguntas próximas. C indagou-se sobre: “uma vez professora de Artes, como articular teoria e prática para que seja possível aos estudantes-participantes identificarem suas experiências de vida e cotidianos nas produções artísticas desenvolvidas em sala de aula dotando-as de significados próprios?”. Já P trouxe como questão: “como fazer para que os/as alunos/as se reconheçam em suas produções fisicalizadas e autoficcionalizadas?”. Tanto uma como o outro, estruturaram suas reflexões pensando sobre a postura docente. Explana C:

[...] fica evidente que há a necessidade de se desenvolver a percepção do/a professor/a diante das ações e devolutivas em sala de aula. Precisamos olhar atentos/as para os obstáculos e as dificuldades aflorados no processo, não apenas buscando repensar o planejamento e criar estratégias docentes, mas também procurando afinar a sensibilidade necessária para que os rumos do processo se alinhem com o desenvolvimento dos/as participantes-alunos/as, reiterando o que uma aluna respondeu sobre a dificuldade na escrita da letra do Rap: “tem que fazer sentido” (C, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

Já P considera que:

[...] se os/as alunos/as ainda não possuem a consciência de que ao produzirem uma atividade artística estão mostrando também uma parte do que são como pessoas, não irão ter de maneira tão clara a ideia de que podem utilizar suas próprias vivências como material artístico e, portanto, como forma de ler e recriar a si e ao mundo. [...] Nesse processo o/a professor/a que se responsabiliza por esse desenvolvimento, irá, não de maneira fixa, mas dialo-



gando com o que é apresentado pelos/as alunos/as, traçar estratégias para desenvolver seus objetivos de aula e, conseqüentemente, a percepção e a consciência dos/as alunos/as no que diz respeito à construção de suas identidades. Isso engloba desde o planejamento de seu plano de ensino até a precisão das perguntas feitas no decorrer das aulas (P, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

G questionou-se sobre: “como aproximar docentes e discentes em prol de processos participativos e significativos em Artes?”. Encontrou uma possibilidade de resposta para isso, conforme dito, na exploração de uma professora-MC, capaz de diminuir distâncias discentes e docentes, travando processos de ensino-aprendizagem em Artes por meio de uma postura ela mesma artística.

Assim, ao conhecer os elementos do Teatro Hip-Hop, encontrei inspirações para traçar o perfil da professora-MC. O/A ator/riz-MC no teatro Hip-Hop é aquele/a que une suas funções, a fim de trazer características do teatro em conjunto com os elementos do Hip-Hop e suas realidades. Por sua vez, a professora de Artes na sala de aula também pode performar um/a ator/riz-MC, no caso do contexto da escola, uma professora-MC, capaz de narrar as diversas visões sobre o mundo, a fim de se fazer refletir cada papel na sociedade, de maneira pedagógica e também performática. A proposta de uma professora-MC pode ser interessante na sala de aula para processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Artes, pois aproxima discentes e docentes no processo de aprendizagem e autoconhecimento. Ao se colocar no lugar daquele/a que se sente desconfortável ou deslocado/a, narrando também suas histórias, se desenvolve assim a empatia na relação entre os/as alunos/as e professor/a, o que abre um espaço livre e seguro para a reflexão e a criação artística (G, PROJETO DE ESTÁGIO, maio de 2022).

As formas específicas de mobilização das fontes por cada grupo de pessoas estagiárias, somadas ao encaminhamento particular de suas empirias, além de revelarem a maquinaria de processos de fabricação cultural, também evidenciaram as suas

visões de mundo e preocupações, denunciando os processos históricos e políticos dos quais fazem parte. É perceptível que o gesto investigativo e criativo das pessoas envolvidas foi laborado nessas práticas, na mesma medida em que processos de ensino-aprendizagem, caracterizados por deslocamentos e disputas por saberes e práticas. Entretanto, não param por aí as subcamadas possíveis de serem analisadas a partir dessas experimentações artístico-pedagógicas.

### **Sobre fabricação cultural e formação docente**

A intenção inicial deste artigo foi a de relatar o que se passou em uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, cujo foco foi a regência de aulas de Artes para turmas do Ensino Médio de uma escola pública, com o fito de se refletir sobre essa etapa de formação como *lócus* privilegiado para o exercício de uma postura docente dada no interstício entre criação/produção artística, docência e pesquisa.

Levando em consideração o entendimento do planejamento de ensino como prática ética de construção e afirmação de visões políticas e espaço de lutas culturais (CORAZZA, 1997) e, somado a isso, o reconhecimento da escola como território de disputas por sentidos e identidades, procurou-se, pelo processo de orientações estabelecido, mobilizar três categorias de fontes: temáticas, teórico/metodológicas e empíricas, tendo em vista a evidencição dos regimes de dizibilidade dos temas de trabalho, bem como a identificação de suas plasticidades. Disso, evidenciou-se que um encaminhamento metodológico no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado interessado na formação de profissionais artistas-docentes-pesquisadores/as talvez possa alumiar modos outros para a proposição de processos artístico-pedagógicos. Esses modos outros não pretendem se configurar como caminhos metodológicos prospectivos e/ou prescritivos, acima de qualquer suspeita, pois se assim fossem deixariam de ser caminhos investigativos. Muito menos pretendem ser justificados, única e exclusivamente, pelo sonho antropológico da formação de indivíduos autônomos e livres, pois, caso o fossem, publicizariam uma quimera, ao colocarem-se acima, ou de fora, dos processos por disputas de saberes-poderes. Inclusive, há processos pedagógicos que possam se dizer completamente desinteressados pela estruturação das condutas do/a outro/a (FOUCAULT, 2004)? Exatamente por esses caminhos outros se

afirmarem como experimentais e conscientes dos regimes de saber-poder a eles implicados, portanto, como caminhos reconhecidos como fabricados e provisórios, espera-se que contribuam para que os regimes de verdade hegemônicos e suas correlatas metanarrativas sejam deslocados para outras lógicas ainda passíveis de serem inventadas – nem piores, nem melhores do que aquilo que se contesta, mas tão somente distintas.

Um exemplo do que acima se diz, é o que pôde ser observado, por exemplo, na prática artístico-pedagógica proposta por G diante da performance de uma professora-MC, que ao aproximar elementos dos jogos teatrais de Viola Spolin à linguagem do Poetry Slan, experimentou uma inventiva perspectiva de atuação docente, alargando os horizontes de sentido desse sistema de improvisação tão presente nos contextos da pedagogia do teatro. Na mesma medida, ensaiou alargar as perspectivas dos jogos teatrais de Spolin a investigação artísticopedagógica proposta por C e P, pela qual o conceito de fisicalização, oriundo da autora e professora norte-americana, avizinhou-se aos elementos da Cultura Hip-Hop, por meio da identificação de confluências no que tange às ideias de corpo, memória e identidade, também caras à linguagem da autoficção. Por fim, K e J, ao traçarem paralelos entre a Cultura Hip-Hop e as práticas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, igualmente significativas para os contextos da pedagogia do teatro, inventaram, junto ao seu grupo de alunos/as, poéticas próprias para que, a partir do corpo e dos sentidos em jogo, pudessem, discentes e docentes, refletir sobre situações de opressão e, conseqüentemente, ressignificar cotidianos.

Quicá o trunfo desse percurso resida no fato de que, por meio de seus planejamentos de ensino e das aulas regidas, as pessoas estagiárias, ao terem exercido uma postura que imbrica criação/produção artística, docência e pesquisa, puderam reconhecer-se e assumir-se como sujeitos e objetos de determinadas relações de saber-poder, no âmago do jogo plástico e retroalimentar de, ao mesmo tempo, fabricar culturas e ser fabricado/a pelas culturas, apontando para a possibilidade de invenção de lugares outros de ocupação, sobretudo, ética, política e profissional. Não seria essa uma possível faceta da ação de formar e formar-se docente? É chegada a hora de suspeitar, desconstruir e recomeçar tudo de novo.

## Referências

- AQUINO, Julio Groppa. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. *Childhood & Philosophy*, v. 23, n. 12, p. 179-200, 2016.
- BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não Atores*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. São Paulo: editora 34, 2019.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In.: MOREIRA, Antônio Flavio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, p. 103-143, 1997.
- ESTRELA D'ALVA, Roberta. O teatro hip-hop como linguagem e alguns de seus pontos fundamentais. *Revista Dossiê Espetáculo*, v. 12, n. 1, p. 194-201, jun./ 2012.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. *Verve*, São Paulo, n. 6, p. 321-60, 2004.
- GAMA, Joaquim. A fisicalização no sistema de jogos teatrais. *Fênix-Revista De História e Estudos Culturais*, v. 7, n. 1, p. 1-5, 2010.
- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Cadernos cedes*, v. 22, n. 57, p. 63-75, 2002.
- PEREIRA, Leandro Fontão; VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. HIP HOP: movimento cultural que movimenta a educação física escolar. *Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar*, Ano III, v.1, p. 48-58, jun./2017.
- RODRIGUES, Gerson Araújo. *Processos teatrais na periferia: no contexto do Hip hop*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 180, 2009.
- SIMÕES, José. *Entre percursos e discursos identitários: etnicidade, classe e gênero na cultura hip-hop*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 107-128, jan.-abr./2013.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Perspectiva: São Paulo, 2010.
- STUCHI, Marina; DE LIMA, Ricardo Augusto. O Eu é Outro: Primeira e Terceira Pessoa na Autoficção. *Scripta Uniandrade*, v. 16, n. 1, p. 1-29, jun./2018.
- TOSCANO, Antônio Rogério. *Teatro e hip-hop: a experiência do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos*. *Sala Preta*, São Paulo, n. 5, p. 175-184, 2005.

Recebido: 26/05/2022

Aceito: 15/06/2022

Aprovado para publicação: 00/00/0000

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.