

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

PROFESSORES DE TEATRO A INSPIRAR
Um caleidoscópio de memórias

Trabalho de Conclusão do Curso de
Licenciatura em Teatro
Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos
Santos

JULIANA WOLKMER

Porto Alegre
2015

Às minhas amadas e inspiradoras avós: Zeli Fioravante
e Edvige Wolkmer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores de teatro que tive durante a minha formação como atriz e professora dentro do Departamento de Arte Dramática da UFRGS.

Um agradecimento especial às mulheres de teatro que inspiraram e inspiram a minha prática artística e docente (por ordem de entrada em “cena”):

Cristiane Werlang, pelas observações precisas e inteligentes, pela aula bem planejada e pela paixão no olhar.

Gina Tocchetto, pelo sorriso generoso, pelo rigor desafiador e pela paixão no olhar.

Adriane Mottola, pelas risadas, pela leveza e pela paixão no olhar.

Jacqueline Pinzon, pela dedicação, pela generosidade e pela paixão no olhar.

Camila Bauer, pela tranquilidade, pela humanidade e pela paixão no olhar.

Ana Cecília Reckziegel, pelo compartilhamento dos segredos do ator, por desafiar os meus limites e pela paixão no olhar.

Vera Bertoni, por lutar pela educação, por acreditar em todos e pela paixão no olhar.

Obrigada!

Mudar o mundo, meu amigo Sancho, não é loucura, não é utopia, é justiça.
Dom Quixote – Miguel de Cervantes



Dom Quixote de Pablo Picasso, de agosto de 1955.

RESUMO

Na perspectiva da história oral, organizam-se narrativas sobre professores marcantes na formação acadêmica de dois artistas/professores de teatro egressos do DAD – UFRGS. Durante a trajetória escolar e acadêmica, somos atravessados por inúmeras experiências, muitas delas proporcionadas por professores que influenciaram a nossa formação de modo profundo e significativo, e que permanecem vivos na nossa memória, ecoando saberes e sensações. A partir da perspectiva da história das sensibilidades, a pesquisa rastreia aspectos que passam despercebidos no cotidiano da sala de aula, por estarem atrelados a sensações individuais, determinantes no processo de aprendizagem. A pesquisa destaca práticas de ensino e aprendizagem e modos de ser de alguns professores de teatro que superaram a ideia de transmissão de conteúdos. Paixão e provocação são os elementos que permeiam um caleidoscópio de memórias, construído e registrado a fim de valorizar e inspirar os professores de teatro que acreditam na potência transformadora da prática teatral.

Palavras-chave: ensino de teatro; memória; história oral; formação acadêmica.

RESUMEN

A través de la historia oral, se organizan las narrativas de los maestros importantes en la formación académica de dos artistas / profesores de teatro graduados – DAD-UFRGS. Durante la escuela y la carrera académica, se nos cruzamos por numerosos experimentos, muchos de ellos proporcionados por maestros que influyeron en nuestra formación de manera profunda y significativa, y que permanecen vivos en nuestra memoria, haciéndo eco de los conocimientos y sensaciones. Desde la perspectiva de la historia de la sensibilidad, la investigación tiene la intención de buscar aspectos que pasan desapercibidos en el aula todos los días, porque están vinculados a sensaciones individuales determinantes en el proceso de aprendizaje. Los aspectos más destacados de investigación muestran prácticas y formas de ser de algunos profesores de teatro que han superado la mera perspectiva de la entrega de contenido. La pasión y la provocación son los elementos que impregnan un caleidoscopio de recuerdos, contruidos y registrados con el fin de mejorar e inspirar a los profesores de teatro que creen en la potencia transformadora de la práctica teatral.

Palabras-clave: educación teatral; memoria; la historia oral; formación académica.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Capítulo I - Da memória à história, qual é a trajetória?.....	10
Capítulo II - Sobre a memória como condição humana.....	19
Capítulo III - Memórias sobre paixão e conhecimento.....	25
Capítulo IV - Memórias sobre provocação.....	32
Capítulo V - Memórias sobre encontros entre a teoria e a prática.....	40
Considerações Finais.....	46
Referências.....	49
Anexo.....	51

INTRODUÇÃO

Durante a trajetória escolar e acadêmica, somos atravessados por inúmeras experiências, muitas delas proporcionadas por professores que influenciaram a nossa formação, seja de modo positivo ou negativo.

Dentre tantos educadores, alguns nos marcam de modo profundo e significativo, a ponto de inspirar a transformação da nossa maneira de pensar e agir. Quais fatores colaboram para que alguns professores permaneçam em nossas memórias ecoando saberes e sensações? Seria o domínio do conteúdo da sua disciplina? Seriam os seus procedimentos didáticos? Seria a sua capacidade de comunicação? Ou quem sabe a combinação de inúmeras subjetividades?

Certamente, não existe uma fórmula pronta que defina como um professor deve ser e também não é o propósito do presente trabalho buscá-la.

Rastrear aspectos relacionados às sensibilidades e que diferenciam alguns professores de teatro é o objetivo central da pesquisa sobre a qual este trabalho reflete, pois muitas vezes esses aspectos passam despercebidos no cotidiano da sala de aula, justamente por estarem atrelados a sensações individuais.

Para a historiadora Sandra Pesavento, as sensibilidades são como um núcleo de percepção e tradução do mundo:

As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo. O conhecimento sensível opera como uma forma de apreensão do mundo que brota não do racional ou das elucubrações mentais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades competem essa espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade (PESAVENTO, 2003, p.56).

A História Cultural¹ marca a emergência da subjetividade nas preocupações do historiador, pois é através da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos e ideias. Podemos ler a realidade social a partir das representações sociais

¹A partir da década de 1970, o campo da História Cultural passa a combinar as abordagens da antropologia e da história para olhar para as tradições da cultura popular e interpretações culturais da experiência histórica e humana. A História Cultural ocupa-se da pesquisa e representação de determinada cultura em dado período e lugar. Ela não se dedica diretamente à história política ou à história oficial de países ou regiões. Na História Cultural a cronologia não é tão relevante quanto na historiografia política.

feitas pelos indivíduos através das suas memórias, pois as sensibilidades estão na base dessa concepção de mundo, que também é objeto de pesquisa da micro-história:

A micro-história [...] busca ver no local uma porta de entrada ou janela para resgatar o universal e se propõe, como linha de frente a atacar, exatamente o resgate desta articulação entre o todo e a parte. Entende, basicamente, que é no nível micro que se surpreendem melhor os fenômenos mais gerais (PESAVENTO, 2005, p. 232).

Através da metodologia da História Oral, foram escolhidos e convidados a colaborar com a pesquisa os artistas-professores de teatro Carlos Mödinger e Virgínia Schabbach, atuantes na cidade de Porto Alegre e egressos do Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nas décadas de 1990 e 2000, respectivamente.

Os entrevistados foram questionados com relação aos professores de teatro que foram marcantes em sua trajetória acadêmica e os inspiram até os dias atuais.

A partir das narrativas coletadas construiu-se o que se denominou “caleidoscópio de memórias”, que foram comparadas entre si, de modo a aprofundar uma análise sobre a identidade do professor de teatro e as práticas de ensino que superam a mera perspectiva de transmissão de conteúdos.

Paixão, provocação, conhecimento e prática são os elementos que se destacam dentre as memórias coletadas e aqui registradas a fim de valorizar e motivar os professores de teatro que acreditam na potência da prática teatral.

Capítulo I

DA MEMÒRIA À HISTÓRIA, QUAL É A TRAJETÓRIA?

A história oral é uma metodologia que nos contempla com narrativas de experiências de vida. Através dela podemos escrever a história do tempo presente, uma história viva cujo sujeito primordial é o entrevistado, que disserta sobre as suas experiências recorrendo à memória. Não podemos confundir história oral com a simples prática de realizar entrevistas:

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 15).

Considerando tais procedimentos da história oral, elaborou-se um projeto teórico no qual os objetivos e hipótese com relação ao tema da pesquisa desenvolvida foram explicitados.

A opção por selecionar apenas dois artistas-professores como sujeitos da pesquisa, deu-se em função do desejo de realizar uma análise detalhada e profunda das memórias coletadas e em função do tempo relativamente curto para a elaboração das etapas da investigação.

A escolha por realizar entrevistas com profissionais egressos do DAD considerou a relevância deste Departamento como instituição formadora de grande parte dos artistas e professores de teatro atuantes em Porto Alegre.

O CAD (Curso de Arte Dramática) foi fundado em 30 de dezembro de 1957 dentro da Faculdade de Filosofia da UFRGS em Porto Alegre, porém, o seu funcionamento começou no ano de 1958 com o objetivo de formar atores. A partir de 1967, dando cumprimento à Lei 4.641, de 27 de maio de 1965, o Curso de Arte Dramática transformou-se no Centro de Arte Dramática, espaço formador de atores, diretores e professores de teatro.

Em 1971, com a Reforma Universitária, o Centro de Arte Dramática desliga-se da Faculdade de Filosofia e passa a denominar-se Departamento de Arte Dramática (DAD), integrado ao Instituto de Artes com os Cursos de Bacharelado em Direção Teatral e Interpretação Teatral e Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, antiga denominação do atual curso de Licenciatura em Teatro (nomenclatura existente desde o segundo semestre de 2005).

A preferência por licenciados em teatro deveu-se à vontade de confirmar a hipótese sobre a influência das marcas deixadas por professores do passado na prática docente e no fazer artístico atual daqueles que outrora foram alunos.

As décadas de 1990 e 2000 foram escolhidas pela proximidade temporal (historicamente falando), o que facilita um paralelo com os dias atuais, pois alguns professores citados continuam a lecionar no DAD. Apesar de não ser um passado tão distante, se trata de um período afastado o suficiente para que os entrevistados possam ter um distanciamento dos acontecimentos: a passagem do tempo já se responsabilizou pela decantação da memória.

O que restou? Interessam esses fragmentos, trechos de histórias, imagens que se encontram vagando nas memórias e ressurgem como *flashbacks* de um tempo que se foi. Resgatar o que parece esquecido, mas que pode servir como energia potencial para reflexão e transformação. Para a historiadora Selva Guimarães Fonseca (1997, p. 39):

As narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral de vida constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas.

A escolha dos entrevistados foi feita através da análise de uma listagem dos licenciados em teatro formados pelo DAD, elaborada a partir da leitura das atas de formatura encontradas no Arquivo de Documentos do Instituto de Artes da UFRGS.

Na década de 1990, formaram-se no DAD vinte e sete profissionais licenciados em teatro, ao passo que, na década de 2000, o número de formados elevou-se para

oitenta, evidenciando a valorização do ensino de teatro, através de políticas públicas que aumentaram o número de vagas para estudantes no curso de licenciatura, bem como o investimento do Departamento de Arte Dramática no oferecimento de disciplinas obrigatórias concentradas em turnos, favorecendo a permanência de estudantes trabalhadores no Curso de Licenciatura em Teatro².

Os dois artistas-professores entrevistados foram escolhidos levando em conta os seguintes critérios: a formação acadêmica no curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, a década de formação de cada um deles (1990 ou 2000), a relevância do trabalho artístico e educacional desenvolvido, o gênero (intencionalmente foram escolhidos um homem e uma mulher) e a qualidade na oratória, ao expor ideias, reconhecida nos sujeitos durante alguns contatos anteriores à pesquisa.

Outro fator que colaborou para a decisão foi o fato de os dois entrevistados fazerem parte do corpo discente do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS, que funciona no mesmo prédio do DAD, o que facilitou o contato pessoal para a realização das entrevistas.

É importante destacar que os entrevistados não são considerados meros informantes e sim colaboradores, portanto, os critérios para a escolha foram pensados visando os objetivos da pesquisa.

O entrevistado formado na década de 1990 é o professor e ator Carlos Roberto Mödinger, conhecido como Carlinhos, nascido em 1967 na cidade de Campo Bom – RS. Mödinger ingressou no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas no ano de 1992 e finalizou no ano de 1997.

O primeiro contato com ele foi realizado na sala de aula da disciplina *Memória, narrativa, experiência e conhecimento em artes cênicas*, oferecida em caráter eletivo pelo PPGAC, ministrada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos e cursada por mestrandos e doutorandos. A relevância dos comentários de Mödinger sobre os

²Tal investimento é decorrente de ações de sucessivas composições da Comissão de Graduação do Curso de Arte Dramática (das quais participaram ativamente os professores Sandra Dani, Sérgio Silva e Vera Lúcia Bertoni dos Santos, dentre outros), em favor da integralização dos créditos por parte de estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura no período mínimo aconselhado, ocasionando um processo de aceleração da formação obtida no DAD, correspondente, por sua vez, às demandas da UFRGS, de superação da evasão e de um melhor aproveitamento das vagas públicas.

conteúdos debatidos, relacionados intimamente ao tema da Memória, motivou a escolha do seu nome como colaborador da pesquisa.

A entrevistada formada na década de 2000 foi a professora e atriz Virgínia Maria Schabbach, conhecida como Vika, nascida em 1974 na cidade de Santa Cruz do Sul-RS, ingressando no curso de Licenciatura em Teatro em 2005 e formando-se em 2007. Schabbach estudou no DAD também na década de 1990, entre 1993 e 1997, quando cursou o Bacharelado em Interpretação Teatral. Esse aspecto em comum dos entrevistados mostrou-se um dado interessante para a pesquisa, que contou com duas vozes falando sobre memórias da década de 1990.

O primeiro contato com Schabbach aconteceu no segundo semestre de 2014, quando ela realizou o Estágio Docente³ como aluna do Curso de Mestrado, no PPGAC da UFRGS, auxiliando na orientação da disciplina de Estágio II⁴ de Direção, da colega Patrícia Silveira, no qual participei como atriz. Os comentários de Schabbach em relação ao nosso processo de trabalho sempre foram generosos e pertinentes para o seu desenvolvimento, fatores que foram considerados na escolha do seu nome para a realização da entrevista.

A primeira parte do trabalho de campo foi entrar em contato com os entrevistados, esclarecer os propósitos da pesquisa e marcar as entrevistas.

Schabbach e Mödinger responderam prontamente ao convite para colaborar com a pesquisa, mostrando muita disponibilidade e simpatia.

Optou-se por realizar as entrevistas nas dependências do DAD, por se considerar significativo relembrar um período de formação dentro do espaço físico da própria instituição formadora. Já as salas nas quais as entrevistas aconteceram foram escolhidas ao acaso, conforme a disponibilidade nos dias e horários marcados.

A entrevista com Schabbach foi realizada no fim da tarde do dia 23 de setembro de 2015, na Sala nove, um espaço dedicado a atividades acadêmicas de cunho teórico.

³O Estágio Docente é realizado pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS junto a estudantes do curso de Graduação em Teatro da UFRGS. Consiste no acompanhamento de algum processo artístico vinculado às disciplinas da graduação ou na atividade docente dentro de alguma disciplina oferecida aos graduandos.

⁴O Estágio II, de Direção, consiste na criação e apresentação de um espetáculo teatral, que conta com a colaboração de outros alunos do DAD ou convidados de fora como atores e técnicos.

A entrevista com Mödinger foi realizada no dia 07 de outubro de 2015, no Estúdio I, uma sala do DAD destinada a atividades acadêmicas de cunho prático.

As entrevistas foram guiadas por um questionário elaborado com 21 questões semi-estruturadas, de modo a direcionar as falas para o assunto a ser estudado, porém, com margem para que os entrevistados pudessem contribuir com informações de natureza variável, relativas às suas experiências pessoais.

As perguntas do questionário (listadas a seguir) foram elaboradas de modo a coletar o máximo de informações pessoais dos professores relativas ao tema da pesquisa:

- Nome completo:
- Cidade natal:
- Data de nascimento:
- Ano de ingresso no DAD:
- Habilitação:
- Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Teatro:
- Período de afastamento do curso (se houver):
- Poderias listar os nomes dos professores que lecionavam no DAD durante o teu período de estudos e a disciplina que ministravam?
- Entre os professores mencionados, quem te marcou de modo mais especial?
- Quais adjetivos tu atribuirias a nome do(a) professor(a)?
- Qual é a primeira imagem que te vem à mente quando alguém menciona: nome do professor(a)?
- Descreve as aulas do(da) nome do(a) professor(a)?
- Recordas de alguma de modo especial? Descreve.
- O que diferenciava o(a) nome do(a) professor(a) dos demais docentes?
- O que tu aprendeste de mais importante com o(a) nome do(a) professor(a)?
- Nome do(a) professor(a) externava algum posicionamento político relativo à arte, ao teatro e à educação?
- Os teus colegas tinham impressões/opiniões semelhantes à tua sobre o (a) nome do(a) professor(a)?
- Consegues lembrar particularidades da conduta (conversas, ações, gestos, gostos, modo de se vestir) do(a) nome do(a) professor(a)?
- Nome do(a) professor(a) tinha alguma excentricidade?
- Nome do(a) professor(a) estabelecia relacionamentos com os alunos fora da sala de aula? Cita exemplos (quando a resposta for afirmativa).
- Tiveste algum contato com o (a) nome do(a) professor(a) depois da universidade? Relata (em caso de resposta afirmativa).

As questões norteadoras das entrevistas foram elaboradas com a finalidade de abordar a temática pesquisada de modo encadeado. Os entrevistados tiveram as suas

falas gravadas em áudio. A utilização de filmagem foi descartada por não ser necessário o registro da imagem para o desenvolvimento da pesquisa e para evitar que a câmera pudesse trazer aos entrevistados algum tipo de inibição. A atmosfera das entrevistas foi bastante informal, o que colaborou para o bom rendimento das narrativas.

Durante a condução das gravações, os entrevistados tiveram prioridade nas falas, pois se considerou que o entrevistador deveria realizar as perguntas e evitar comentários e análises que pudessem induzir os entrevistados. É preciso deixar o entrevistado falar e dar a sua interpretação sobre tudo que diz.

Nesse sentido, é possível fazer uma analogia entre o momento da entrevista e o teatro. O entrevistado é o protagonista da cena e o entrevistador age simultaneamente como roteirista, produtor, diretor e espectador. Roteirista, pelo fato de lançar perguntas previamente elaboradas; produtor, pela responsabilidade de proporcionar todas as condições para que o encontro transcorra bem, o que inclui a sala silenciosa e o equipamento de gravação adequado; diretor, por orquestrar a entrevista, desafiando o "ator" com novas perguntas que surgem, encaminhando tudo para que a coleta de informações se concretize de modo eficiente; e, finalmente, espectador, porque o entrevistador é constantemente surpreendido, não sabendo o que está por ouvir ou ver.

Após a realização das entrevistas, a pesquisa prosseguiu com a transformação da fala gravada em escrita, processo que se deu em quatro fases: transcrição, textualização, transcrição e análise-interpretação.

A transcrição envolveu a escrita literal de todas as falas gravadas, com possíveis inadequações linguísticas, repetições e vícios de linguagem evidenciados nas narrativas.

Considerada fundamental numa pesquisa que se propõe a analisar o conteúdo das falas (e menos a sua forma), a etapa de textualização envolveu a melhoria do texto transcrito. Como defende o historiador Thompson: "por lógico não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm [...] vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidos" (THOMPSON, 1992, p. 58).

A fase seguinte envolveu a transcrição do material transcrito, que foi organizado com o cuidado, evitando ao máximo modificar o teor original da entrevista: trechos essenciais para a pesquisa foram destacados e a ordem dos parágrafos alterada.

A transcrição é um conceito extremamente importante para a concretização da história oral, é:

[...] a fase final do trabalho dos discursos [...] Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra [...] tem como fim trazer ao leitor a aura do momento da gravação [...] O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiça. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo preñado de sugestões [...] Neste procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes (MEIHY, 1991, p. 30-31).

Na fase da análise e interpretação, as observações realizadas durante as entrevistas foram somadas e os discursos produzidos tratados de modo qualitativo.

Transcorridas as quatro fases acima, foi solicitado aos colaboradores que realizassem uma conferência para a aprovação das entrevistas transcritas. Segundo Thompson "a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas" (THOMPSON, 1992, p.337).

As duas etapas finais da pesquisa consistiram no arquivamento das entrevistas gravadas e transcritas nos arquivos do DAD, pois elas constituem fontes históricas a serem consultadas. Por último, a apresentação e publicação do presente material escrito.

Os entrevistados assinaram um termo de consentimento (Anexo I), no qual autorizaram o uso das informações coletadas, o arquivamento e a publicação dos resultados. Assim como o compromisso ético de fidelidade com relação ao uso do conteúdo das falas dos entrevistados também foi firmado.

As informações coletadas serviram de base para a pesquisa, a fim de capturar episódios de memória para explicitar as relações de cada entrevistado com os professores mencionados.

A análise das entrevistas foi feita a partir de quadros comparativos com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças relacionadas aos professores mencionados pelos entrevistados, de modo a refletir sobre a identidade do professor de teatro.

Schabbach respondeu às questões da pesquisa com relação a três professores que influenciaram bastante a sua formação dentro do DAD: Maria Lúcia Raymundo, Marta Isaacsson de Souza e Silva e João Pedro de Alcântara Gil.

Já os professores de teatro do DAD citados por Mödinger foram: Maria Lúcia Raymundo, Maria Helena Lopes e Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Dois fatores interessantes para a pesquisa surgiram a partir da lista de professores que foram mencionados. A citação do nome de uma mesma professora pelos entrevistados – Maria Lúcia Raymundo – promoveu a análise de dois discursos sobre a mesma pessoa. Outro fator enriquecedor foi a citação de duas professoras ainda atuantes no DAD e no PPGAC – Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Marta Isaacsson de Souza e Silva – o que permitiu a comparação das narrativas coletadas com a própria experiência da pesquisadora enquanto aluna das professoras mencionadas.

As informações coletadas serviram de base para a pesquisa, a fim de capturar episódios de memória para explicitar as relações de cada entrevistado com os professores mencionados.

A análise das entrevistas foi feita com base num quadro comparativo criado a partir da leitura geral das entrevistas transcritas. O quadro foi criado com o objetivo de identificar semelhanças entre os professores mencionados pelos entrevistados, de modo a refletir sobre a identidade dos professores de teatro que com suas práticas de ensino e modos de ser superam a mera perspectiva de transmissão de conteúdos.

O quadro comparativo foi organizado em três partes, que contemplaram fragmentos de memórias dos entrevistados, conforme as seguintes categorias:

Memórias sobre paixão e conhecimento;

Memórias sobre provocação e conhecimento;

Memórias sobre teoria e prática.

Essa categorização das narrativas resultou na escrita de três capítulos, nos quais serão expostos, comparados e analisados os depoimentos memoriais dos entrevistados, no cruzamento com referenciais teóricos das áreas da Educação, da Filosofia, da História e da Pedagogia do Teatro.

Capítulo II

SOBRE A MEMÓRIA COMO CONDIÇÃO HUMANA

A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo.

Eduardo Galeano – Dias e Noites de Amor e Guerra

Se exercitarmos a memória para resgatar nomes dos professores que tivemos durante a nossa trajetória estudantil, vários *flashes* de imagens surgirão em nossas mentes. Lembraremos rapidamente de professores sobre os quais guardamos narrativas repletas de imagens e sons. Outros professores despontarão apenas como rostos sem nome, e a maioria, talvez, vague pelas zonas do esquecimento.

Desde o nascimento passamos por diversas experiências que nos levaram à construção de conceitos sobre tudo que nos cerca, conceitos estes que passam a fazer parte do nosso acervo pessoal de conhecimento: a memória.

A memória é capaz de reter e manipular as informações que adquirimos desde a infância, através de mecanismos de codificação, retenção e recuperação. No entanto, esse fabuloso mecanismo de armazenamento de dados é limitado, considerando que guardamos apenas algumas informações.

Podemos classificar a memória biológica conforme o seu tempo de duração em três categorias: memória de trabalho, memória de curta duração e memória de longa duração. Para o neurocientista Ivan Izquierdo, essas memórias diferenciam-se da seguinte forma:

A memória de trabalho ou operacional “é a que usamos para entender a realidade que nos cerca e poder efetivamente formar ou evocar outras formas de memória” (IZQUIERDO, 2004, p.23). É uma memória que não produz arquivos, pois as informações se perdem em segundos ou minutos.

Já a memória de curta duração, não ultrapassa o tempo de seis horas e serve para mantermos uma informação disponível durante o tempo que requer a memória de longa duração para ser construída.

A memória de longa duração demora horas para ser constituída, mas pode permanecer em nossas mentes por muitos anos, como memórias episódicas ou semânticas. As episódicas se relacionam a experiências ou acontecimentos associados a um determinado tempo e lugar. As semânticas referem-se aos conhecimentos que temos sobre a linguagem, as palavras, os símbolos e seus significados, relações e regras de uso.

A memória de longo prazo registra informações a partir do processo de repetição ou através da carga afetiva das informações, sendo esta última a que mais interessa no presente trabalho, pois ela armazena conteúdos que afetam a nossa percepção de mundo e fundamentam as nossas escolhas e ações.

Grande parte das nossas memórias de longa duração possui uma carga emocional, pois como aponta Izquierdo (2004), nós temos uma tendência muito menor a esquecer as memórias de alto conteúdo emocional.

Memória e esquecimento andam lado a lado e não conseguimos exercer o controle preciso sobre a nossa mente com relação a esses dois aspectos.

Alguns estudos, como os de Izquierdo, revelam que a memória humana tão complexa na sua estrutura e no seu funcionamento, precisa esquecer para não se sobrecarregar. Nesse caso, o esquecimento não é considerado um lapso ou um problema, mas um processo natural e necessário para o funcionamento da memória. Precisamos esquecer determinadas informações consideradas de pouca relevância, a fim de “deixar espaço” para absorção e retenção de informações mais importantes.

Se esquecer é uma necessidade para o nosso próprio desenvolvimento, focaremos a nossa atenção à questão da memória, conceitualmente estudada por várias áreas, mas que nesta pesquisa observaremos sob o ponto de vista histórico.

A memória como objeto de reflexão da historiografia é muito recente, somente no final da década de 1970 a Nova História Cultural começou a trabalhar com o conceito de memória, principalmente através da história oral.

O historiador francês Pierre Nora diferencia os conceitos de memória e história. A memória seria o processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto, em evolução e suscetível a todas as manipulações. A história é registro, distanciamento, problematização, crítica e reflexão:

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 09).

Na tentativa de exercitar a minha memória de longa duração, recordei dos professores especiais que tive durante o período escolar, o que possibilitou o rastreamento de lembranças vagas como menciona Nora, mas que não se perderam com o tempo e assim constituem parte da minha história, quando aqui racionalizados.

Ao refletir sobre cada recordação, detectei alguns fatores atrelados às sensibilidades (destacados no texto), que tornaram especiais e inesquecíveis as professoras citadas.

Da Educação Infantil, lembro da Emilse, professora do Jardim da Infância, que me ensinou a recortar e elogiou um desenho que fiz de um pintinho. Sempre me colocava sentada em uma cadeira quando eu corria muito e o meu nariz sangrava. Eu me sentia segura com ela, foi a primeira vez que eu gostei de estar na escola.

Do Ensino Fundamental, recordo de alguns nomes.

Márcia, professora da primeira série. Era jovem, mas tinha parte do cabelo grisalho. Achava ela linda e esperava ansiosamente para aprender cada nova letra do alfabeto. Guardava as estrelinhas que ela fazia no caderno como um tesouro. Na verdade, ainda guardo. Foram os únicos cadernos que não tive coragem de colocar fora.

Laury, professora de português da quarta série, que tinha uma caixa cheia de atividades lúdicas para aqueles alunos que acabavam as tarefas: caça-palavras, cruzadinhas, ligar os pontos, etc. Eu achava fantástico! Pela primeira vez não ficava entediada, esperando os colegas acabarem.

Mara, quase todos os alunos detestavam ela, mas eu amava. Foi a primeira professora pela qual eu me apaixonei mesmo. Ela ensinava matemática na quinta série e era extremamente exigente, mas eu gostava. Ela se vestia muito bem e era bailarina. Um dia fui assistir uma apresentação dela no teatro da Assembleia Legislativa e fiquei encantada. Levei um pequeno gnomo de presente com um bilheteinho.

Karen, professora de história que eu adorava. Obrigava todos os alunos a lerem cada capítulo do livro e escrever um resumo, um esquema e uma análise. Foi difícil, mas eu gostava e hoje agradeço por ter me ensinado não apenas um conteúdo, mas um método de estudo.

Vânia, professora de matemática excêntrica, usava um lenço amarrado no pescoço que eu achava estranho, mas bonito. Sempre corrigia todos os exercícios no caderno. Chego à conclusão de que gostava de ter cadernos corrigidos ou talvez gostasse da preocupação que essas canetadas representavam.

No Ensino Médio, época em que a escola pareceu fazer pouco ou nenhum sentido para mim, lembro de um nome, entre muitos rostos.

Maria Júlia – ela tinha uma voz rouca – lembro dela sorrindo, sempre de batom e um andar serelepe. Viva! Em meio a outros professores que não pareciam estar vivos.

Dentre o rol de celebridades anônimas da minha vida escolar, uma foi a mais marcante. Dela lembro o nome e o sobrenome e talvez isso signifique bastante: Simone Paixão. Professora de história da sétima série, que sem querer me fez optar pela mesma profissão anos depois. Lembro das roupas excêntricas, da voz rouca, dos olhos e mãos, que juntos contavam histórias. De uma poesia, rebeldia e doçura que fazia dela um ser único e adorado por todos os alunos.

Ao realizar o exercício de reativação de memórias, percebi a partir da análise dos trechos destacados, seis habilidades importantes para qualquer professor e que busquei rastrear nas memórias dos entrevistados: ensinar, incentivar, acolher, cuidar, desafiar e encantar.

Os artistas-professores entrevistados na pesquisa ao relembrem o seu passado enquanto estudantes do DAD apontaram três professores que marcaram as suas trajetórias acadêmicas de modo especial, sobre os quais faço uma breve apresentação.

A entrevistada Schabbach mencionou:

– Maria Lúcia Raymundo, graduada no DAD da UFRGS, realizou diversos cursos, especializando-se numa formação eclética que inclui experiências nos Estados Unidos, na França, e na Argentina, destacou-se como atriz de teatro, ligada ao Grupo Tear, de Porto Alegre, e foi professora de interpretação do Departamento de Arte Dramática da UFRGS. Faleceu em 2009.

– João Pedro Alcantara Gil, Doutor (1999) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Santa Maria) e Mestre (1991) pela Universidade Federal de Santa Maria; graduou-se Bacharel em Artes Cênicas – Habilitação em Direção Teatral e Licenciado em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas pela UFRGS (1976). Foi professor do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria e também do DAD. Atualmente é docente convidado do Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS.

– Marta Isaacsson, Doutora (1991) e Mestre (1989) em Estudos Teatrais pela Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3; graduou-se Bacharel em Artes Cênicas – Habilitação em Direção Teatral pela UFRGS (1985). É professora e pesquisadora vinculada ao Departamento de Arte Dramática (DAD) e ao PPGAC, do Instituto de Artes da UFRGS.

O entrevistado Carlos Mödinger, mencionou a professora Maria Lúcia Raymundo, além de mais dois professores.

– Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Doutora (2006) e Mestre (2000) em Educação pela UFRGS, graduou-se Licenciada em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas (1990) e Bacharel em Artes Cênicas – Habilitação em Interpretação Teatral (1983) pela UFRGS. É professora e pesquisadora vinculada ao DAD e ao PPGAC, do Instituto de Artes da UFRGS.

– Maria Helena Lopes, formada em dança pela Escola Oficial Lya Bastian Mayer, em Porto Alegre. Realizou cursos no Brasil e no Exterior, com José Estruch

(Montevideu), Eugenio Kusnet (São Paulo), Nina Verchinina (Rio de Janeiro), Romero Brest (Porto Alegre), Patricia Stokoe (Buenos Aires) e Jacques Lecoq (École International de Théâtre, em Paris), dentre outros. Foi professora de interpretação, improvisação, expressão corporal e direção do Curso de Arte Dramática e, posteriormente, do Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes da UFRGS, trabalhando como docente até 1992. Destacou-se como diretora de teatro, à frente do Grupo Tear, de Porto Alegre.

Compreender o passado é um desafio, assim como ativar a memória, considerando a sua constante transformação repleta de significados, que constituem a nossa própria identidade. Ao reativarmos as memórias dos colaboradores entrevistados, reacendemos e revivemos utopias e sonhos de um tempo passado, assim como relembremos hábitos, valores e práticas do cotidiano.

Em um contexto cada vez maior de crise de identidade individual e coletiva, no qual o sentimento de não-pertencimento é cada vez mais comum, a memória exerce um papel de resistência, pois manter a memória é garantir a condição humana.

Hoje existem várias formas para mantermos vivas as memórias: eu escolho escrevê-las aqui.

Capítulo III

MEMÓRIAS SOBRE PAIXÃO E CONHECIMENTO

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. - O mundo é isso - revelou - Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano - O Livro dos Abraços

Quando evocamos o passado, resgatamos fragmentos da nossa memória, representamos o passado com aquilo que nos resta dele. Representar é estar no lugar de novo, é um apresentar de novo. É a ideia ambígua de presentificar uma ausência, de alcançar a energia vital que move as pessoas, organiza as ideias, dá sentido aos atos, desencadeia linguagens, materializa projetos e sonhos.

Quando trabalhamos com a análise de narrativas de histórias de vida, é como se construíssemos uma ponte entre a memória e a história. Conectamos distintas temporalidades, mas nos mantemos ancorados no presente, lendo o passado a partir das nossas referências atuais.

É impossível analisar as memórias dos entrevistados sem compará-las às minhas, com relação a outros professores ou, em alguns casos, aos mesmos, pois as minhas referências se construíram a partir das experiências que tive.

Ao percorrer as memórias coletadas para a pesquisa é inevitável não perceber que os professores de teatro, lembrados de modo especial, exerceram o seu ofício com paixão. O teatro é uma arte que envolve paixão e por isso, seguidamente, toma as pessoas de modo violento, no sentido de que não restam muitas escolhas felizes após

sermos “fisgados”, senão abraçar esta arte. A alternativa saudável para lidar com essa paixão é assumi-la de alguma forma, e o ser professor é uma delas.

Ao procurar no dicionário o significado da palavra paixão, encontramos as seguintes definições:

1 Sentimento forte, como o amor, o ódio etc. 2 Movimento impetuoso da alma para o bem ou para o mal. 3 Mais comumente paixão designa amor, atração de um sexo pelo outro. 4 Gosto muito vivo, acentuada predileção por alguma coisa. 5 A coisa, o objeto dessa predileção (MICHAELIS, 1998).

A paixão detectada nas memórias analisadas aproxima-se principalmente da ideia de um sentimento intenso de entrega a algo. Paixão no sentido político de um fazer contínuo em nome de uma causa ou ideal, no caso específico, o teatro:

Tudo isso que eu falei delas é político, professores que colocam o seu trabalho no sentido de não se contentar com pouca coisa, não querer o óbvio, como a Maria Helena e a Maria Lúcia. Da Vera era mais, não do ator criando, era do ponto de vista do professor, que é um outro jeito de ser estopim das coisas [...] Com a Vera [...] tinha uma coisa de vamos arregaçar as mangas e vamos difundir o teatro pelo mundo. Essa coisa assim, talvez, trabalhadeira. Envolvida, empenhada com essa questão de colocar a pedagogia teatral como uma coisa possível, importante (MÖDINGER, 2015).

O processo educativo é carregado de subjetividades, um bom professor não apenas domina um conteúdo, pois isso é o mínimo que se espera de um profissional da educação, embora possamos perceber que a realidade atual carece até de condições mínimas para o desenvolvimento do ensino.

Como mencionado por Mödinger, *não se contentar com pouca coisa e não querer o óbvio* é o primeiro passo de um longo e árduo caminho, no qual precisamos *arregaçar as mangas*, trabalhar como operários da educação e da arte em nome de um ideal, que é resumidamente *difundir o teatro pelo mundo*.

Podemos observar nesses depoimentos memoriais, a paixão como um sentimento de excitação, que provoca inquietude e um constante desejo de descoberta. Um olhar aguçado sobre o outro, repleto de generosidade:

Do Gil, primeiro paixão, uma pessoa completamente apaixonada por aquilo, generosidade (SCHABBACH, 2015).

A Maria Lúcia tinha uma sagacidade [...] de fazer ver. Eu me lembro muito de ver ela descalça, com as calças arregaçadas. A Lucinha era essa coisa pé no chão [...] era dionisiaca, se misturava [...] Eu acho que tem a coisa da profundidade, eu fiz disciplina mais de corpo, dessa abordagem detalhada. Era muito precisa, tinha uma capacidade de contribuir com o que tu estavas fazendo na hora, precisão. Não sei se preciso define isso, essa criatura presente (MÖDINGER, 2015).

Ela (Maria Lúcia Raymundo) tinha uma sensibilidade corporal e uma forma de chegar até a gente que marcava muito. Eu lembro que a minha turma fez um abaixo assinado para ela ficar. Maria Lúcia Raymundo: precisão, generosidade, senso de coletivo, de companheirismo, de trabalho colaborativo, rigor (SCHABBACH, 2015).

O professor que tem uma preocupação real e detalhada diante das particularidades de cada aluno tende a diferenciar-se dos demais, pois ele não quer deter o saber, ele quer que o aluno descubra os seus próprios caminhos, criando dispositivos para que isso aconteça, o que não é tarefa fácil. Não à toa, o verbo arregaçar, mencionado com relação à professora Vera Bertoni, aparece travestido de adjetivo com relação à professora Maria Lúcia Raymundo, que é definida pelos dois entrevistados como *precisa*.

Se pensarmos superficialmente, talvez não seja fácil relacionar precisão e paixão, mas se consideramos a precisão como um olhar aguçado para o outro e para as necessidades do outro, podemos facilmente associá-la à paixão. Precisão ligada à sensibilidade de compreender o indivíduo como tal e à generosidade de auxiliar no seu desenvolvimento de modo a colaborar e não manipular:

Ninguém pode decidir, no lugar do outro, o ritmo das aprendizagens. Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor (RYNGAERT, 2009, p.64).

Um olhar preciso evita a generalização, que é um dos maiores erros que um professor pode cometer com relação a uma turma de alunos repleta de diversidade e múltiplos desejos.

Os professores citados, claramente uniam o intelectual e o afetivo na realização das suas práticas. Considerando que aspectos afetivos e cognitivos se vinculam e possuem um papel importante na nossa formação enquanto sujeitos, Morin (p.20-21) considera que “a capacidade de emoções é, de certa forma, indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais”:

A Maria Lúcia era a exigência e o calor humano juntos, acho que ela conseguia fazer isso. E pessoalmente a gente acredita, a gente escolhe os totens e a Maria Lúcia era uma pessoa que eu ouvia muito (MÖDINGER, 2015).

Do Gil, eu lembro dele sentado numa sala, era um transbordamento de afetos. Era pela primeira vez tu fazer parte de uma coisa em que a relação professor e aluno não existia no sentido hierárquico, era no sentido horizontal. A primeira imagem era do Gil sorrindo, recebendo a gente e aberto para uma troca, para um diálogo e não para o ensino de algo (SCHABBACH, 2015).

Os professores conscientes da realidade tendem a promover a construção de conhecimento por parte dos seus alunos de forma sensível e transformadora. Muitas vezes, a solução dos problemas no processo de ensino-aprendizagem está escondida em coisas simples: um olhar, um sorriso, um gesto, uma acolhida.

Uma educação transformadora, segundo Edgar Morin - antropólogo, sociólogo e filósofo francês – supera a razão tecnicista, na qual o conhecimento especializado “elimina o humano do humano” (MORIN, 2001, p.44) e faz com que a educação se atrofie ao pensar sobre partes cada vez menores de um todo. O ato de educar tem que dar conta do básico da necessidade humana: relacionar-se e preparar para a convivência.

Morin (2001, p. 19) fala sobre a importância da afetividade para a aprendizagem:

[...] no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o

enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

O trabalho do professor de teatro é de caráter afetivo e emocional, visto que uma aula de teatro é permeada de emoções, que muitas vezes precisam ser conduzidas pelo professor, de modo a auxiliar na superação de bloqueios e desafios apresentados pelos alunos.

O objeto de trabalho do professor de teatro é o ser humano, então é necessário que desenvolva a capacidade não apenas de olhar e enxergar o colorido do ser humano, mas de incentivar o potencial criador de cada aluno:

Era para trazer um objeto e a gente trabalhou com uma sequência, experimentando um objeto. E eu peguei uma régua de trinta centímetros. Eu me lembro que na primeira aula eu quebrei a régua, na outra eu trouxe umas cinco (régua) para ter se quebrasse e daí eu criei uma sequência de coisas usando esse objeto, criando uma narrativa com isso. E eu lembro que ela disse que era genial o que eu fiz. Eu me senti [...] é por isso que eu digo: eu posso ser ator! Se a Maria Helena está dizendo que o que eu fiz é legal (MÖDINGER, 2015).

Com a Maria Lúcia todas as aulas eu me sentia capaz, ela pedia voluntário, eu ia, fazia e me atirava às cegas (MÖDINGER, 2015).

As memórias evocadas pelo entrevistado permitem observar o estímulo saudável da auto-estima, fator que potencializa o desenvolvimento da autonomia dos alunos, possibilitando a ultrapassagem de desafios e limites.

Para o teólogo e professor Leonardo Boff, a auto-estima está relacionada à ideia de cuidado. Para Boff, o cuidado faz parte da natureza e da constituição do ser humano, que busca espaços para produzir e nutrir a sua auto-estima:

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, e preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 1999, p.33).

Os aspectos afetivos resultam, também, em dilemas no exercício da docência. A afirmação do educador português Nóvoa (2002, p. 24), enfoca esta questão:

Mas a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiram não se envolver. Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões.

O trabalho do professor é complexo e exige um envolvimento que nas memórias dos entrevistados, aparece não só através das narrativas sobre afeição, mas também sob a perspectiva do rigor, que poderíamos associar a um tipo de ensino tradicional, mas que aqui aparece muito próximo ao cuidado:

Tinha uma coisa muito da ética da arte, uma importância não do engajamento no sentido político, mas tratar com seriedade o teu ofício. Não trate com falta de rigor essa profissão (MÖDINGER, 2015).

Marta: precisão, rigor teórico [...] tem uma coisa de paixão também, que eu via muito nela [...] um distanciamento inicial, mas aos poucos, uma aproximação e aí o descobrir de uma paixão que estava dentro dela e era difícil acessar [...] mas quando tu acessava, aquilo era um transbordamento de recursos, de material, de coisas para nos dizer (SCHABBACH, 2015).

O rigor como uma real preocupação de organizar um conhecimento e de compartilhá-lo de forma consciente e responsável. Rigor no sentido de perceber o seu papel social enquanto professor e importar-se de forma verdadeira com a aprendizagem do outro.

Analisando alguns trechos das entrevistas sobre a professora Maria Lúcia Raymundo, detectamos algumas semelhanças nas falas dos entrevistados, o que nos permite pensar a memória como um processo individual e coletivo:

A construção individual, como que ela olhava para o trabalho da pessoa e não ficava botando o que ela sabia. Ela conseguia, digamos assim, trabalhar com o que o aluno estava fazendo e interferir com a construção dele e não com a construção dela. Às vezes o professor corre esse risco (MÖDINGER, 2015).

A imagem que eu tenho dela era essa construção junto da gente, da minúcia. Quando ela disse: Conseguimos! Não era para nós, era para gente. Nós conseguimos chegar onde a gente queria [...] Tinha uma relação de devoção da turma com ela (SCHABBACH, 2015).

É possível observar, nesses trechos dos depoimentos de Mödinger e Schabbach, uma mesma essência, no que se refere à compreensão da questão da construção do conhecimento junto aos alunos.

Segundo o sociólogo francês, Maurice Halbswachs (1990), a memória individual está atrelada à memória do grupo, ou seja, a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, conforme a posição ocupada pelo sujeito no seu grupo social e a relação que estabelece com outros grupos.

A memória do grupo é constituída pelo conteúdo ético e estético do mesmo e é a referência para entender o ponto de vista individual. Cada homem está mergulhado, simultânea e sucessivamente, em vários grupos, que possuem valores, crenças, atitudes e comportamentos diante da vida cotidiana.

A memória não é só lembrança, pois engloba as experiências vividas no presente e relacionadas com o passado, implicando o reconhecimento, por um lado, das condições sociais em que se desenvolve e, por outro, do contexto de interação entre passado e presente em que se realiza:

Quando a gente começa a dar aula, a gente é um monstro. A gente meio que reproduz um professor aqui outro ali. Hoje eu quero dar uma aula Maria Lúcia Raymundo, hoje eu vou dar uma aula Vera Bertoni. Isso aqui é da Maria Helena! A gente meio que reproduz um professor aqui, outro ali. Às vezes tem um braço da Vera, um queixo da Maria Helena, as costas da Maria Lúcia, o pé do Sérgio Lulkin. E por ai vai (MÖDINGER, 2015).

O depoimento de Mödinger ilustra bem a relação entre a memória e o presente, na medida em que ele percebe a identidade de cada professor citado, compondo a sua própria identidade como educador no tempo presente. O educador Rubem Alves em uma carta enviada a amigos, chega a uma conclusão, que pode ser diretamente relacionada à fala de Mödinger e aos efeitos ocasionados pelo ato de ensinar com paixão: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim não morre jamais” (ALVES, 2004, p. 4).

Capítulo IV

MEMÓRIAS SOBRE PROVOCAÇÃO

A primeira coisa para a aprendizagem é o espanto, é saber fazer as perguntas e não é saber as respostas. É a grande tarefa do professor, espantar as crianças, espantar os adolescentes para que eles comecem a pensar, porque é com o pensamento funcionando que vêm as ideias, que vêm as soluções, que vêm as grandes iluminações que produzem o conhecimento.

Rubem Alves

A sala de aula é o principal espaço da ação docente, um lugar permeado pelas contradições do contexto social no qual está inserida. É atravessada por conflitos psicológicos dos alunos e dos professores e por inúmeras interrogações a cerca do próprio conhecimento a ser trabalhado.

Qualquer instituição escolar está inserida num contexto histórico e social, sendo o professor de teatro um sujeito determinante e determinado, pois a sua prática docente recebe influência do ambiente escolar e vice-versa.

Uma perspectiva simplista sobre a educação diria que a principal função do professor seria ensinar, como se isso fosse algo mecânico e independente de qualquer contextualização. Nas entrevistas realizadas, evidencia-se que, para além do ensino de algo, os professores citados dominavam a arte da provocação:

Do Gil, primeiro paixão, uma pessoa completamente apaixonada por aquilo, generosidade e uma teoria que era crítica, provocador, eu acho que pode ser um adjetivo para ele, provocação (SCHABBACH, 2015).

A Maria Helena tinha uma coisa meio, eu não gosto dessa coisa de mito, mas até hoje tem isso da Maria Helena. Mas eu não via ela como mito, eu via ela como uma propulsora de possibilidades. Uma instigadora. Artisticamente ela me instigava, ela trazia umas propostas, ela mandava ver coisas e trazer para aula. E eu levava aquilo às ganhas, e de vez em quando, eu levava um elogio ou outro dela (MÖDINGER, 2015).

A Marta em relação ao teatro tinha muitos posicionamentos que, um pouco parecido com o Gil, ela não abria. Ela te cercava de provocações e tu conseguia vislumbrar alguma coisa. No primeiro contato tu não percebia, mas aos poucos... (SCHABBACH, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem está sempre situado num contexto, no qual estão inseridos alunos com diferentes conhecimentos, demandas e questionamentos. Um professor envolvido não tem como se entediar com o seu ofício, pois o seu trabalho é um movimento constante, visto que os sujeitos estão em transformação sempre.

O professor, independentemente da sua própria vontade, exerce um papel social carregado de poder. Na entrevista realizada com Carlos Mödinger exemplifico o poder do professor dentro da sala de aula. Ao relatar porque realizava com entrega qualquer atividade proposta pelas professoras Maria Helena e Maria Lúcia, ele justifica:

Eu confiava, eu dizia: ‘Essa mulher (Maria Helena) tem!’ Isso também é uma atitude minha, mas ela era muito instigadora [...] E pessoalmente a gente acredita, a gente escolhe os totens e a Maria Lúcia era uma pessoa que eu ouvi muito (MÖDINGER, 2015).

O pensamento positivista, corrente filosófica que surgiu na França no século XIX, influencia até hoje as instituições escolares, colocando o professor como uma figura detentora do saber, livre de ideologias e julgamento de valor, como se ele estivesse isento de pré-concepções e preconceitos. O positivismo ignora o condicionamento histórico e social no qual as instituições escolares estão inseridas e dentro delas os professores e alunos, considerando o professor responsável por uma educação “neutra”.

Como a educação dentro de qualquer instituição de ensino pode ser neutra, se ela parte de um projeto político e filosófico construído por um grupo de pessoas ou pelos governos? Segundo o educador Paulo Freire, uma educação libertadora não pode ser fundamentada na concepção dos homens como seres vazios a serem preenchidos com conteúdos, mas sim na “problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1975, p.77).

A Vera era esse coletivo, eu dialogava e tentava encontrar saídas para contextos e para lutar pela inserção, pelo respeito, pelo curso de licenciatura (MÖDINGER, 2015).

O Gil me lembra muito umas discussões que acontecem muito mais a nível de pós-graduação, onde ele trazia os textos, que serviam muito como provocação da nossa prática, dava uma base assim, eu lembro que quando ele começou a trazer a teoria crítica que ele trabalhava, ele trabalhava muito com Vygotsky. Eu lembro que ele largava aquilo, mas nunca com essa relação de ensino e o outro a aprendizagem, sempre uma relação de diálogo. A palavra *dialógico*, eu aprendi com o Gil (SCHABBACH, 2015).

A educação comumente está associada a um tipo de internalização passiva de um dado saber, uma absorção não necessariamente acompanhada de uma reflexão crítica. O que se revela nas memórias dos entrevistados, ao contrário de contemplar e absorver um conhecimento, é o deixar-se envolver, interpretar e produzir o próprio conhecimento:

Acho que o Gil me chama a atenção porque ele colocava a gente em um outro estado, num estado de discussão, em que eu não tinha um conhecimento pronto, que eu ia ler, ou que ele ia me ensinar, que eu ia construir aquilo com ele. Tinha esse conhecimento construído dentro de um coletivo, de um par, de um grupo (SCHABBACH, 2015).

Essa maneira que ela se colocava, parceira com a gente. Claro com um arsenal de experiência e conhecimento, mas que não era autoritária, não era impositiva [...] A cada trabalho completamente diferente e ela ali sustentando os trabalhos, dialogando com eles (MÖDINGER, 2015).

A Vera, a Maria Helena e a Maria Lucia foram de jeitos diferentes importantes, porque eram espaços de aula que eu conseguia de certa forma me colocar. Eu não ia para obedecer professor. Eu acho que eram maneiras e proposições de trabalhar que a gente construía junto (MÖDINGER, 2015).

Os professores citados favoreciam através das suas práticas a produção do conhecimento, principalmente através de provocações que se efetivavam a partir do lançamento de desafios.

A linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, que sabe, vai transmitir para os alunos, que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. Com isso, busca-se manter o diálogo permanente entre teatro e mundo lá fora, tendo em vista que a linguagem teatral pode e precisa ser constantemente revista (DESGRANGES, 2006, p.117).

Vivemos dentro de uma cultura construída historicamente com base na obediência e na violência, com pouco espaço para diálogo. Colonizados por brancos detentores do discurso e da verdade, descendemos destes e daqueles que foram por eles calados; e o que nos restou foram os dois extremos: a passividade ou a violência. Não somos ensinados a discutir de forma saudável e produtiva, e geralmente percebemos a provocação como um convite para o atrito e não para o crescimento. O professor pode ser o agente provocador dessa mudança de percepção sobre o debate:

Aula de teatro como uma porta aberta para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensam e inventam novas relações sociais dentro e fora da escola (DESGRANGES, 2003, p.71).

Observa-se nas falas dos entrevistados a valorização dos professores exigentes em detrimento dos “bonzinhos”. Exigentes com relação a cobrar uma real entrega ao trabalho. A exigência como forma de interesse sobre o outro, como provocação, como ato pedagógico e político para despertar as consciências e o desabrochar da aprendizagem. Professores que não se contentavam com um caminho fácil, nem para eles, nem para os alunos.

Eu lembro de uma aula dela (Maria Lúcia) que a gente fez uma cena da *Serpente* do Nelson Rodrigues, não, não era, era *Rosa Tatuada*, e ela cobrando um grande rigor da gente, eram duas atrizes em cena, ouvir dela depois de muitas tentativas: “é isso”. Eu nunca tinha ouvido dela nada disso. Foi super emocionante para gente ouvir dela, algo que era raríssimo tu conseguir, porque a gente nunca conseguia chegar nisso, no ponto que a gente queria (SCHABBACH, 2015).

Eu lembro de uma sequência de movimentos que ela (Maria Lúcia) ensinava, era quase um obstáculo para gente. Eu nem lembro como era, não sei nem se fazem ainda, que era uma coisa com os membros do corpo todos em oposição. E ela ensinava aquela sequência e era difícilíssimo. A gente passou seis meses, todo o período da disciplina, tentando chegar na precisão daquele movimento (SCHABBACH, 2015).

De mais importante foi a consciência de um trabalho pré-expressivo, assim, a consciência de que tu tem que te mover e te liberar para saltar

do penhasco. O que tu tem que te liberar e abandonar para te jogar. E o quanto isso é difícil, o mais difícil, esse abandono para a criação. E a possibilidade de conjugar na cena um trabalho que possa ser completamente intuitivo, e pode ser, mas também a possibilidade de uma coisa tão física [...] com ela (Maria Lúcia) era despuerado o entrar para a cena sem estar mentindo, sem estar carregando uma máscara, ficar livre para outra máscara (SCHABBACH, 2015).

Acentua-se nos relatos dos entrevistados, o caráter pesquisador do professor, que investiga e analisa o seu trabalho, mas mais do que isso, que investiga os seus alunos como objetos de estudo – o que não impossibilita que estes sejam sujeitos do seu próprio conhecimento. O professor que possui uma curiosidade aguçada sobre os seus alunos tende a constituir-se como propulsor de infinitas possibilidades:

Da Maria Helena era a folha em branco, do ator se esvaziar pra criar (...) a gente entrava fazendo e ela mandava sair, limpar, lavar as coisas. A gente chegava na aula e ela começava a fazer coisas, jogos. Os atrasados ela não deixava entrar e a coisa ia num crescendo. Eu lembro que eu fiz duas (disciplinas) improvisações com ela, depois não tinha mais prática, tanto que eu pedi para a Maria Helena me rodar e ela não me rodou. Era um momento muito especial essas aulas, ela mandava a gente observar imagens, recolher coisas no mundo e trazer para a aula. A aula era isso... ela mexia na gente, propunha coisas. Nas aulas da Maria Helena a gente lidava com o mistério do teatro. Ela criava proposições e atmosfera para gente não cair na facilidade (MÖDINGER, 2015).

Tinha muita construção coletiva, mas também individual. Como ela (Maria Lúcia) dialogava e contribuía com o trabalho de cada um, era muito legal. Eu lembro desse trabalho das ações que eu fazia e de como ela foi me sugerindo pequenas coisas (...) eu comecei a fazer umas mímesis, era uma faca, daí eu cortava umas folhas e fazia não sei o quê .”Que parte do corpo tu nunca toca? Que parte do teu corpo é mais estranha para ti?” E teve uma parte que eu percebi no banho: o cotovelo (MÖDINGER, 2015).

Quando acreditamos no homem como sujeito da história, acreditamos no homem como sujeito do seu próprio conhecimento. Cada indivíduo vai ter a sua forma de perceber a realidade que se cria com base nos sentidos, lembranças e emoções adquiridas a partir das experiências cotidianas.

Deleuze teoriza sobre o caráter emocional e musical de uma aula e considera que o professor deva estar impregnado e apaixonado pelo assunto com o qual trabalha: “uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada estudante pega o que lhe convém. Não há uma lei que diga o que é interesse de quem” (DELEUZE, 1989).

Um mesmo fato pode significar de modo diferente para pessoas diversas. Os professores citados como especiais pelos entrevistados, não necessariamente marcaram do mesmo modo outros alunos:

Que era uma coisa que se dizia dela: “tem gente que desistiu de fazer teatro por causa da Maria Helena”, tem toda uma... mas eu... eu não sei se era aquele período que ela tava mais leve, se ela simpatizou com aquela turma, eu não sei, mas eram momentos muito produtivos, era instigador (MÖDINGER, 2015).

O modo de ser de um professor é um todo complexo e múltiplo, devido à sua condição humana, portanto, as suas atitudes nem sempre se apresentam de forma linear e coerente. No entanto, é possível dizer que a forma de agir de um professor revela sempre o seu grau de comprometimento com a educação e a sua não-neutralidade diante dela.

Segundo os entrevistados, os professores mencionados desenvolviam metodologias de ensino para criar formas dialógicas de interagir com os alunos e, mais do que isso, tinham uma preocupação em fazer ver. No teatro, assim como na vida, enxergar a si e ao outro é fundamental, assim como se ver no outro:

Uma vez ela (Maria Helena Lopes) estava conduzindo um trabalho desses que todo mundo faz junto, era mais no chão [...] e eu devia estar orgânico fazendo. E ela disse: “Parem e vejam o Carlos!” Na mesma hora: tuf! (muitos risos, o entrevistado lembra de como deixou de fazer o exercício de modo correto) “Podem continuar!” – ela disse [...] Eu acho que isso eu aprendi com ela também, não te preocupa em ser aprovado, vai e escuta (MÖDINGER, 2015).

Mödinger lembrou de um episódio que não está associado a nenhuma das três professoras por ele citadas, mas que contribui bastante com a reflexão sobre o “fazer ver”. O relato se refere a um comentário do professor orientador de estágios docentes

de teatro na UFRGS, Sérgio Lulkin, com relação a uma aula na qual Carlinhos, observado enquanto professor estagiário, deveria ter chamado a atenção para um aluno que estava realizando um exercício:

“Mas tu não viste que naquele outro é que o teatro tinha acontecido?”
Nessa aula eu aprendi um pouco disso, que eu disse que a Maria Helena fazia, que era de fazer ver. Ali eu aprendi isso, que a minha função como professor, às vezes é mais do que estar propondo coisas, é perceber quando acontece. Ser capaz de ver isso, que às vezes passa batido e a gente não vê. E se possível ajudar que os outros também vejam que ali aconteceu. Que é em torno de momentos como esse que a gente trabalha, que ali tem intensidade (MÖDINGER, 2015).

O “fazer ver” é fundamental para o desenvolvimento de qualquer prática, mas principalmente para o entendimento do ofício do ator, tão cercado de subjetividades que são compreendidas apenas quando realmente “visualizadas” e sentidas, num longo processo de apropriação do conhecimento.

O “fazer ver” também está relacionado ao arsenal de conhecimento que o professor disponibiliza aos alunos, para que estes possam realizar as suas escolhas de forma autônoma:

A excentricidade do Gil era a teoria, era a provocação. Ele nos dava uns dois três teóricos para aprofundar e quando a gente estava mega dentro daquilo, ele trazia outra coisa e outra coisa e eu dizia: “o Gil vai nos enlouquecer, porque a gente precisa definir a linha do trabalho!” [...] Ele nos provocava dando muito material de filosofia, de teoria crítica para pensar o que a gente estava dizendo, o teatro enquanto político, enquanto ofício [...] Uma coisa de dizer: “Tu não está pronta, mas eu estou te apontando isso, isso e aquilo!” E aí tu tem que ir descobrir, é abrir uma porta e dizer: “agora é contigo” (SCHABBACH, 2015).

Eles (os outros professores) circulavam por assuntos que eu poderia ter acesso com um estudo aprofundado, com uma coisa mais auto-didata. Parecia, não tenho certeza, parece que aquilo tava mais próximo de mim em termos de bibliografia. E a Marta trazia outras coisas, assim não era só o Stanislavski, era ele e outras coisas, outras pessoas que estavam falando. E também, muito semelhante com o que me chamava atenção na Lucinha, parecia que eu adquiria um conhecimento mais polpudo, mais conciso. Parecia que eu podia dizer: “Opa, isso eu sei!”, um conhecimento mais diferenciado (SCHABBACH, 2015).

Acho que as três (Vera, Maria Lúcia e Maria Helena) me ajudaram a pensar essa ideia de autonomia tanto como ator, como quanto professor (MÖDINGER, 2015).

O professor que provoca, sonha e acredita na educação como um passo na direção de um outro mundo possível, se não acreditasse na transformação não provocaria, pois provocar exige conhecimento, preparo e coragem.

Provocar é despertar o interesse, é re-encantar um mundo desencantado. Pode parecer romântico pensar a educação a partir de uma perspectiva utópica, mas se tirarmos o romantismo do milenar ofício do professor, o que mais restará em tempos nos quais temos todas as informações que quisermos com um simples tatear de dedos no computador ou celular?

Capítulo V

MÉMOIRAS SOBRE ENCONTROS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

[...] o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas [...] o conhecimento das partes constituintes não basta para o conhecimento do todo, e o conhecimento do todo, claro, não pode ser isolado do conhecimento das partes (MORIN, 2004, p. 562).

O desenvolvimento do pensamento complexo, tão essencial à compreensão do homem e do mundo, é possível através do conhecimento multidimensional, adquirido por meio de uma educação que relacione teoria e prática.

Neste último capítulo utilizo a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, relacionada às memórias dos entrevistados, pois entendo que refletir sobre a complexidade do ser humano contribui para pensarmos a educação.

Com frequência o adjetivo “complexo” é usado para caracterizar algo complicado ou difícil, mas se analisarmos o significado da palavra latina *complexus*, encontraremos a seguinte tradução: o que se encontra tecido junto.

Morin (2001, p. 61) afirma que “uma das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana.” Ou seja, as práticas educativas serão melhor compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, ou seja, complexo.

A realidade dos seres humanos é constituída por laços e interações, num ir e vir permanente das partes para o todo e do todo para as partes.

Ao pensar sobre a complexidade humana, Morin (2001, p. 59-60) refere-se às contradições que ela implica:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer a objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e critica as ideias; nutre-se dos

conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (Morin, 2001, p. 59 e 60).

Morin questiona por que o ensino tem a intenção de dar conhecimento, mas não ensina o que é o conhecimento, indagação fundamental para a prática docente de cada professor. Assim, compreende o erro e a ilusão como problemas chave do conhecimento, que podemos comprovar através da sua constante modificação com o passar do tempo, visto que:

O conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução. Mesmo no fenômeno da percepção em que os olhos recebem estímulos luminosos que são transformados, decodificados, transportados a um outro código, e esse código binário transita pelo nervo ótico, atravessa várias partes do cérebro e isto é transformado em percepção, logo a percepção é uma reconstrução. Tomemos o exemplo da percepção constante que é a imagem do ponto de vista da retina: as pessoas que estão perto, parecem muito maiores do que aquelas que estão mais distantes, pois, a distância, o cérebro não registra e reconstitui uma dimensão idêntica para todas as pessoas, assim como os raios ultravioletas e infravermelhos que nós não vemos, mas sabemos que eles estão aí e nos impõem uma visão segundo as suas incidências. Portanto, temos percepções, ou seja, reconstruções, traduções da realidade, e toda tradução comporta o risco de erro, como dizem os italianos “tradotore/traditore”⁵ (MORIN, 2001, p.1).

O conhecimento deve ser uma preocupação de todos e por isso explorar as possibilidades de erro é um caminho para a compreensão da realidade, como podemos destacar na prática docente da professora Marta Isaacsson, relatada por Vika Schabbach:

Lembro dela, muito provocando quando a gente tentava fazer uma afirmativa, a Marta cercava a gente de provocações para que ou a gente encontrasse o problema da nossa afirmativa ou a gente encontrasse formas de falar de um jeito mais teórico e técnico sobre essa afirmativa (SCHABBACH, 2015).

⁵Tradutor/ traidor.

O ensino disciplinar é bastante criticado por Morin, visto que as conexões entre as diversas disciplinas são invisíveis, o que nos impossibilita de situar o conjunto, pois o “conteúdo”, na maioria das vezes, chega até o aluno de modo descontextualizado:

A Lucinha (Maria Lúcia) recém tinha vindo do doutorado na França, eu não tenho certeza disso, mas ela estava muito fresca com a ideia da antropologia, então meio que foi um *boom* naquela época, essa nova forma de encenar. As coisas que a gente trabalhava nas outras disciplinas pareciam, pensando alto, elas eram meio subjetivas demais, parece que eu não conseguia compreender o que estava sendo construído - o conhecimento, embora eu sei que estava. E a Lucinha, com nomenclatura, falando que a minha energia lenta tinha esse nome, que a minha energia rápida e potente tinha esse nome. Eu começava a apalpar, era uma coisa de dar nome ao que parecia muito artístico, intuitivo [...] ela parecia que tinha mais instrumentalização para entender o que eu estava fazendo. E engraçado, porque o que ela propunha em aula, nesse primeiro momento, era tão fraturado e por ser tão fraturado, tão físico, que eu poderia não fazer nenhuma relação com a encenação, mas ao contrário. Diferente dos outros que a gente trabalhava muito dentro da cena, eu conseguia compreender a importância daquilo na encenação. Desse trabalho pré-expressivo para a encenação (SCHABBACH, 2015).

A Marta dava (aula) prática, mas eu me lembro muito mais dela me referenciando nas teóricas. Eu lembro dela trazendo muito material e como eu não tive acesso a essas coisas teóricas desde o início, era muito impressionante para mim que todas aquelas pessoas que ela trazia, falavam sobre as coisas que a gente fazia na prática. Não sei como é, mas naquela época a gente fazia muita prática e muito pouca reflexão dos teóricos, em encontrar na prática um diálogo com o que a teoria estava falando (SCHABBACH, 2015).

Com referência à identidade humana, podemos pensar sobre o modo como ela costuma ser ignorada, ou menosprezada, nas instituições de ensino. Apesar de estarmos dentro de uma sociedade e ela dentro de cada um de nós, cada ser humano é múltiplo, com uma estrutura mental específica e complexa. Possuímos uma unidade enquanto humanos, mas uma diversidade como seres culturais, que precisa ser valorizada e respeitada. Mödinger indica em suas memórias, um caminho bastante seguro para o entendimento do humano:

E aprendi muita coisa pontual, essas questões, por exemplo, dos estudos de cognitivistas, do Piaget, do Vygotsky, do Wallon, esse olhar para a criança, porque quando tu olha para a criança, tu entende o ser humano. A gente fazia muita coisa de observar criança, de relatar, de jogo puro. Eu acho que esse olhar para a criança, talvez seja uma das coisas mais importantes que eu aprendi com a Vera, não era nem na FACED⁶ (MÖDINGER, 2015).

Ao pensar sobre a compreensão humana, Morin questiona: O que significa compreender? *Compreendere* em latim, quer dizer “colocar junto todos os elementos de uma explicação”, ou seja, agregar vários elementos para explicar algo (MORIN, 2001). Compreender envolve também empatia e identificação:

O que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisando as lágrimas no microscópio, mas porque sabe-se do significado da dor, da emoção, por isso é preciso compreender a compaixão que quer dizer sofrer junto, é isto que permite a verdadeira comunicação humana. Estamos adormecidos, apesar de despertados, pois diante da realidade tão complexa, mal percebemos o que se passa ao nosso redor (MORIN, 2001, p.7).

De acordo com Morin, a compreensão não se refere somente aos outros, mas a nós mesmos, e implica a necessidade urgente de não reduzirmos o outro através de uma visão unilateral. A falta de consciência da complexidade humana nos torna incompreensivos e indiferentes. Mödinger relata o quanto foi importante para ele entender a igualdade do ser humano e a sua potencialidade enquanto tal a partir das aulas da professora Vera Bertoni:

Eu acho que era lidar com a ideia de que todo mundo pode fazer teatro de que eu posso ser um instrumento para isso, nesse sentido de desmistificar. Por que eu vim de Campo Bom, eu achava que teatro era uma coisa para poucos, que eu passar na universidade federal seria muito difícil. Então, quando eu entrei aqui, eu entrei muito mais... com a Vera eu vi que o meu trabalho podia ir exatamente para esse campo do que está à margem (MÖDINGER, 2015).

⁶ Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que oferece disciplinas obrigatórias para todos os cursos de licenciatura da universidade.

Apesar de ensinarmos quase sempre sobre as certezas, Morin (2001, p.9) aponta a importância das incertezas e de pensarmos junto aos alunos sobre a ecologia da ação: “a atitude que se toma quando uma ação é desencadeada e escapa ao desejo e às intenções daquele que a provocou, desencadeando influências múltiplas que podem desviá-las até o sentido oposto ao intencionado”. Podemos pensar no exercício de diálogo e debate em sala de aula como uma forma de aprender a lidar com o inesperado e as incertezas da prática docente:

Eram aulas dialogadas, que a gente dialogava bastante, tinha brigas. Eu entrei em 92, e em 93 eu entrei na Fundarte como professor. Então eu aproveitava muito as aulas da Vera porque para mim não era uma abstração. Todo dia no final da aula eu ia para Montenegro, trabalhar com jovens, crianças e adultos. Então, essa ligação com o trabalho que eu realizava, nutria a minha prática profissional, de começar a ser professor de teatro. Elas eram um bom *Toddy* de troca (MÖDINGER, 2015).

A condição planetária e a globalização que tendem a conectar a humanidade são aspectos pouco discutidos dentro das instituições escolares. Debater sobre as condições do planeta e seus problemas e sobre a aceleração histórica na qual estamos inseridos se faz cada vez mais necessário, visto que talvez não encontremos outro espaço no qual essas importantes questões possam ser levantadas. O volume de informação que não conseguimos processar e organizar, muitas vezes nos impede de desenvolvermos uma consciência planetária que possa nos salvar (MORIN, 2001).

Conhecer o nosso planeta é difícil: os processos de todas as ordens, econômicos, ideológicos, sociais estão de tal maneira imbricados e são tão complexos que é um verdadeiro desafio para o conhecimento. Já é difícil saber o que acontece no plano imediato. Ortega y Gasset dizia: “Não sabemos o que acontece, isto é o que acontece”, é necessário uma certa distância em relação ao imediato para poder compreendê-lo e atualmente em que tudo é acelerado e tudo é complexo, é quase impossível. Mas, é preciso mostrar, é esta a dificuldade; é necessário ensinar que não é suficiente reduzir a um só a complexidade dos problemas importantes do planeta como a demografia, ou a escassez de alimentos, ou a bomba atômica ou a ecologia. Os problemas estão todos amarrados uns aos outros. Sobretudo, há, daqui em diante, os problemas de vida e morte para a humanidade, como a arma nuclear, como a ameaça ecológica, como o desencadeamento dos nacionalismos acentuados pelas religiões. É preciso mostrar que a

humanidade vive agora uma comunidade de destino comum (MORIN, 2001, p.10-11).

Os professores citados pelos entrevistados apresentavam uma preocupação constante de relacionar a teoria à prática, de modo que o conhecimento se construísse para além da sala de aula e de forma conectada com o mundo:

Eu peguei ela (Maria Lúcia) e o Irion⁷ quando eles voltaram da França, era um momento que o Brasil estava se democratizando, tinha uma esperança. Eu lembro da Maria Lúcia, ao mesmo tempo sendo profunda nas coisas do ator e ao mesmo tempo sempre relacionando com o mundo (...) essa ideia de expansão (MÖDINGER, 2015).

O aspecto antropológico, que Morin destaca como necessário à educação, refere-se ao desenvolvimento da autonomia do ser humano e à consciência de uma responsabilidade pessoal. Responsabilidade refletida em uma participação social dentro de uma sociedade democrática, mesmo que não exista a democracia absoluta. As memórias de Mödinger sobre as aulas dentro do curso de licenciatura em teatro, ilustram bem como a responsabilidade social pode e deve ser estimulada dentro da sala de aula:

As aulas da Vera era um lugar que a gente articulava e a licenciatura era um lugar que a gente, era o primo pobre⁸. E a gente tinha uma força de certa maneira de defender essa bandeira, de ver nesse campo da pedagogia teatral um caminho importante a ser desbravado [...] Lembro da gente sentado em círculo, discutindo, escutando, polemizando, planejando aula e avaliando. Esse movimento do fazer e do pensar constante (MÖDINGER, 2015).

O desenvolvimento de uma ética do gênero humano talvez seja a nossa única chance de superar o caos no qual nos encontramos em um planeta que é unido e fragmentado ao mesmo tempo.

⁷ Irion Nolasco, professor de direção teatral do DAD e marido da professora Maria Lúcia Raymundo.

⁸ Com relação ao curso de Bacharelado em Interpretação e Direção Teatral, que possuíam um maior número de candidatos na disputa de vagas no processo seletivo de vestibular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão.

Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas

A pesquisa em educação é de extrema importância no sentido de criticarmos e revisarmos as práticas pedagógicas atuais. Obviamente, que uma pesquisa de caráter investigativo como esta, não transformará imediatamente qualquer realidade, e também não se pretendeu aqui criar fórmulas mágicas sobre um modelo ideal de professor.

Certamente, os professores mencionados pelos entrevistados passaram por outros alunos causando impressões diferentes. Na perspectiva de Morin, somos seres múltiplos, assim como os nossos pensamentos e necessidades se transformam conforme o tempo e o espaço no qual estamos inseridos. O contexto nos forma, re-forma constantemente:

A formação é uma etapa da vida que é muito intensa, é muito bonita. E a gente está falando só dos professores, mas tem muita coisa que acontece entre os alunos. A formação é todo um contexto, mas que os professores sem dúvida são muito importantes [...] Todos (os professores) marcam de alguma forma, nem que seja pela crítica (MÖDINGER, 2015).

O historiador Fernand Braudel (1990) considera que a transformação da nossa mentalidade e da nossa maneira de ver e ser no mundo processa-se num tempo de longa duração, reincidindo no campo da cultura.

Sob essa ótica, a história não pode ser pensada como uma força superior independente que conduz os homens. Os tempos históricos existem enquanto espaços de criação, condicionados pelos contextos sociais que lhes são próprios, mas sempre abertos a novas formas e possibilidades de transformação.

O tempo histórico é dinâmico, pois a todo momento a ação dos homens constrói e reconstrói histórias e memórias. Quando articulamos a nossa memória, construímos

significados e representações sobre nós e sobre o mundo, ou seja, existe uma história compartilhada.

Ao relatarmos histórias de vida de professores, de uma forma ou de outra, estamos reconhecendo estes profissionais dentro de um contexto mais geral, refletindo sobre o lugar no mundo que os docentes ocupam. A articulação entre a memória e a ação do professor de teatro enfatiza esse fazer dentro de uma perspectiva reflexiva que pode parecer óbvia.

Educar de forma apaixonada e provocadora, educar para prática, acolher o aluno e auxiliar no desenvolvimento da sua autonomia, cuidar e incentivar são práticas que parecem óbvias, porém não são constantes dentro das instituições de ensino. É preciso falar ainda sobre o óbvio “e tentar entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio (FREIRE, 1985, p. 92).

Ao final da entrevista, Mödinger faz uma colocação bastante interessante, que possibilita compreender o quanto a nossa prática docente reflete os professores que tivemos no passado e nos marcaram:

Eu continuo trabalhando junto! De vez em quando eu evoco elas! (ri) O que a Maria Lúcia faria aqui? E eu tenho coisas anotadas dessas aulas até hoje no meu caderno, às vezes eu pego. A Maria Lúcia falou tal coisa e isso faz diferença para um ator escutar! Eu ainda visito elas de alguma maneira, não diretamente, porque não é possível com todas. Mas eu dialogo com elas, eu visito essa experiência (MÖDINGER, 2015).

O olhar do professor sobre a sua experiência enquanto aluno permite um entendimento mais profundo sobre o seu próprio trabalho: é como um ator que pode viver dois personagens e se beneficiar com a compreensão da complexidade de ambos. A partir das reflexões e teorizações sobre as memórias dos professores de teatro entrevistados é possível concluir que a dimensão afetiva é tão fundamental quanto a racional, não somente para o teatro e para o ensino de teatro, mas para qualquer processo de conhecimento, pois a aprendizagem requer o ser humano na sua totalidade, na sua inteireza:

É preciso ousar para dizer cientificamente e não blá-blá-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente (FREIRE, 1997, p.09).

Os fragmentos do caleidoscópio de memórias apresentados podem adquirir novas configurações com a passagem do tempo, pois as nossas experiências são sempre re-significadas quando tentamos presentificá-las.

Independentemente de qualquer alteração que possa ocorrer na relação dos entrevistados com as suas memórias pessoais, dentro dos limites da escrita deste trabalho, as memórias captadas aqui ficarão guardadas como pequenos cristais do passado. A escrita é uma garantia contra o esquecimento, e o cultivo da memória, uma garantia contra a burocratização das nossas mentes e, sobretudo, das nossas ações enquanto educadores que ainda sonham.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 2004.

_____. **Os quatro pilares da educação: Aprender a aprender** - Vídeo (2009).

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar- ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1999.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Barcelona: Ed. Francisco Rico, Instituto Cervantes, 1998.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R.(Org). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Professor sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida**. São Paulo: Papirus, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

_____. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

HALBSWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer**. São Paulo: Vieira & Lent, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte Kaiowa: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MEIHY, J. C. S. B. & HOLANDA, Fabíola. **História oral. Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

NOVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROSA, Guimarães, **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p.20.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ENTREVISTAS

MÖDINGER, Carlos. **Entrevista TCC Professores de Teatro a Inspirar - Um caleidoscópio de memórias**. Entrevistadora: Juliana Wolkmer. Porto Alegre: DAD (Departamento de Arte Dramática) – UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Outubro de 2015.

SCHABBACH, Virgínia. **Entrevista TCC Professores de Teatro a Inspirar - Um caleidoscópio de memórias**. Entrevistadora: Juliana Wolkmer. Porto Alegre: DAD (Departamento de Arte Dramática) – UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Setembro de 2015.

Anexo I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa **PROFESSORES DE TEATRO A INSPIRAR - Um caleidoscópio de memórias**, realizada por Juliana Ribeiro Wolkmer, para fins de conclusão do curso de Graduação- Licenciatura em Teatro, tem como principais objetivos:

- Investigar as memórias de alguns artistas relativas a professores de teatro que marcaram as suas trajetórias, utilizando a metodologia da história oral;
- Identificar e analisar as características e práticas adotadas pelos professores de teatro mencionados, a fim de compreender os motivos que tornaram esses professores marcantes;
- Estabelecer um paralelo entre as memórias dos entrevistados e averiguar semelhanças e diferenças entre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores mencionados;
- Destacar as práticas de ensino que superam a simples transmissão de conteúdo;
- “Re-pensar” a prática pedagógica num processo reflexivo sobre as potencialidades do professor de teatro enquanto agente transformador.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e as suas posteriores transcrições. Os dados e resultados desta pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____RG
n.º _____, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do participante:

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

