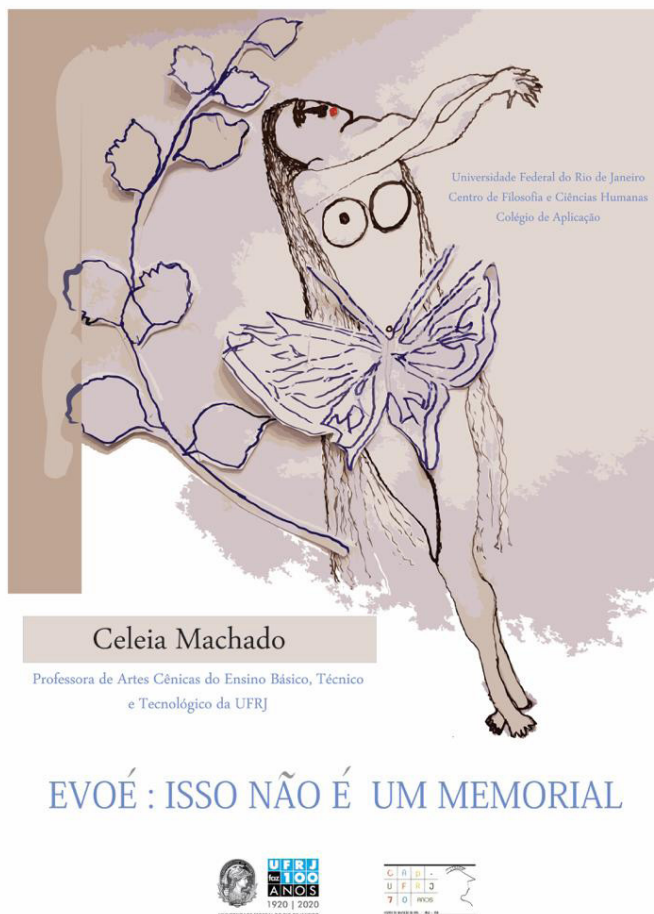


EVOÉ- Isto não é um memorial

Celeia Machado

*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



36

A presente narrativa é uma composição a partir do memorial acadêmico defendido em novembro de 2018 com a finalidade de cumprimento da exigência para solicitação de promoção funcional para a Classe de Titular, na carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ). Trata-se do relato pessoal da minha vida profissional, de como me tornei a professora de Artes Cênicas que sou, incorporando experiências, opções, práticas, continuidades e descontinuidades.

A escritura desta narrativa fez emergir muitas perguntas: como me tornei esta professora que está aqui? O que passou comigo, durante os últimos 26 anos, na escola, na sala de aula, nas passeatas, nas assembleias, nas plenárias, na UFRJ, no Colégio de Aplicação? O que me move na docência? Percebo que para responder tive que me valer de muitas outras narrativas que se entrecruzaram com a minha. Que não falo apenas de mim, mas de tantos: daqueles que estiveram na minha sala de aula e na sala dos professores, mas também daqueles com quem convivi, que me acompanharam, daqueles por quem chorei. Orientadores e também meus irmãos e irmãs. E ainda daqueles que nunca conhecerei: familiares dos estudantes, alunos dos meus alunos, alunos que nunca estiveram na minha sala, trabalhadores das escolas em que estive, que nunca conheci e sequer soube o nome, aqueles que porventura leram meus escritos acadêmicos. Como saber?

Esta jornada em busca do “tornar-se o que se é” apresenta-se agora como a base da minha

Créditos: Desenho com colagem- Elizabete Rosa
Arte Final- Paulo Bevilacqua

narrativa. E se vale da ficção. Ricoeur (1991), ao elaborar o conceito de identidade narrativa, questiona se a narrativa de vida não seria o artifício humano melhor capaz de significar o mundo e designar a nós mesmos. Pois por meio do ato configurante que é a *poiesis*, os casos, causas, intenções e acasos vão sendo combinados em um determinado arranjo temporal, configurando a maneira que cada um se constitui e torna-se *aquilo que é*, colocando a vida e o si mesmo entre ficção e interpretação. Assim, a narração das próprias experiências comportaria um entrelaçado de imaginação e rede de acontecimentos.

Portanto, este memorial constitui-se antes sobre experiência do que percurso. E as experiências foram se juntando numa lógica muito própria, por tema, paisagem ou outra conexão sensível. Neste sentido, a reflexão sobre tornar-se ocupou-se especialmente sobre invenção, sobre composição e sobre falar desta professora que sou hoje como criação em movimento, em transformação.

Já deu para perceber que nem sempre meu fio foi a sucessão cronológica, foram na verdade os episódios dispersos e aparentemente desagregados, sem muita preocupação com a linearidade temporal. Encantam-me as três formas que os gregos usavam para designar o tempo: *Khrónos* - o tempo que pode ser medido, *Kairós* - o tempo do momento oportuno, de algo especial, marcado com um "antes" e um "depois" e *Aíôn* - o tempo sagrado e eterno, cíclico e imensurável. Além disso, lembro de Bergson, para quem o tempo tem condição de espaço e é simultaneamente fluxo contínuo e indivisibilidade e para quem a memória "prolonga o antes no depois e os impede de serem puros instantâneos aparecendo e desaparecendo em um presente que renasceria incessantemente." (BERGSON *apud* COELHO: 2004, p.240).

"Comecei a dar aulas
de teatro como muitos:
para garantir uma renda
que subsidiasse os
custos, não só com o

curso, mas também com
idas ao teatro, cinema,
aquisição de livros,
inscrição em oficinas,
alimentação, transporte
e diversão também, é
claro."

E assim trilhei em busca da minha história, tecendo e destecendo lembranças; combinando casos e vidas: da família, da casa e do trabalho; e embaralhando os tempos: da continuidade, da simultaneidade, da memória, da criação. Delineei três grandes continentes de "coisas vividas", que são grandes zonas de memórias e lembranças. Cada uma destas zonas encerra muitas histórias. A primeira será a ARTE: histórias de ser artista, ser professora e ser pesquisadora. A escolha pela carreira, a criação poética como lugar de acolhimento, a fronteira entre docente e artista, a pesquisa em teatro, o ensino de teatro, alunos artistas, a formação do profissional de teatro. Em seguida, virá o COLETIVO: sobre não pertencer, mas estar junto. Sobre risos e partilha. As mobilizações docentes, as greves, a luta; a família, o fazer teatral, o Setor de Artes Cênicas. O terceiro continente tratará do SAGRADO: do intangível, atemporal e mágico. Falarei das minhas crenças, dos orixás, das pessoas, das mulheres, dos ciclos, dos saberes que fui tecendo.

Tudo meio misturado, a começar pelo meu nome: Cleusa Joceleia Machado. Assim está escrito na carteira de identidade, entretanto quase ninguém me chama assim. Desde sempre sou chamada de Celeia. Se por alguma razão, procuram-me por Cleusa no CAP, será difícil me encontrar, pois poucos ligarão este nome a mim. Celeia Machado é como todos me conhecem. Celeia sou eu.

Dito isto, sigamos: ao escrever este memorial queria que se parecesse como uma conversa, com a graça e a manha de quem inventa, com a fluidez de quem fala e com a presença de quem está em jogo. Tal qual um monólogo teatral, de iminência

cênica, discurso interiorizado de alguém ficcional, que interpela aquele que ouve a converter-se em cúmplice ou voyeur, ainda que o monólogo seja considerado como um recurso de pouca credulidade dramática, pois “*toda representação de uma personagem que confia seus sentimentos a si mesma será facilmente ridícula, vergonhosa e sempre irrealista e inverossímil*” (PAVIS, 2011, p.247).

Talvez seja esta mesma minha história de professora: *ridícula, vergonhosa, irrealista e inverossímil*. Aceito.

ARTE

Ingressei na Universidade com desejo de ser atriz, como muitos estudantes, talvez a maioria, que busque a formação na área de Teatro.

Comecei a dar aulas de teatro como muitos: para garantir uma renda que subsidiasse os custos, não só com o curso, mas também com idas ao teatro, cinema, aquisição de livros, inscrição em oficinas, alimentação, transporte e diversão também, é claro. Fazer um curso universitário é caro para os de onde eu vim e naquela época havia poucas oportunidades de bolsa e nenhuma para o meu curso de graduação. E a possibilidade de trabalho em publicidade era improvável pois sempre tive autoestima muito baixa e me dava pânico só em pensar que teria de enfrentar a antessala dos testes: não foram raras as vezes em que, ao contar para alguém a experiência, não me lembrava sequer quem dirigiu o teste e o que haviam me pedido. Então, eu passei a dar aula como alternativa de remuneração digna: em cursos livres, em oficinas para professores, em iniciativas sociais de programas governamentais e não-governamentais, poucas vezes em instituições escolares. Estas incursões motivadas pelo fator financeiro certamente me despertaram o interesse e a curiosidade pela educação e também atestaram a mim mesma uma certa habilidade e competência.

Estas palavras de Paulo Freire cabem justinho na minha história:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática

Paulo Freire

Só uma vez me senti totalmente desajustada em sala de aula: em 1987, fui indicada por uma professora do curso de graduação para dar aula de teatro em uma pré-escola de elite. A escola era muito bonita: toda jardinada, com canteiro, horta, quadra, parquinho, espaços multiuso, tudo isso além das salas de aula, propriamente ditas. Ao entrar, o prédio principal ficava ao fundo, era uma casa grande de um pavimento. No lado esquerdo, havia uma casinha, com uma porta, janelas e apenas um grande salão, com piso de madeira. Lá era o espaço da dança e do teatro, com um armário de roupas e vários objetos para jogo: bolas, tecido, fantoches etc.

No primeiro dia de aula, peguei a chave na secretaria e me dirigi para minha sala, pois fui orientada a aguardar as crianças neste espaço, visto que a professora regente levaria a turma até mim. Eles chegaram em fila. Vieram cantando, alinhados, de mãos dadas, caminhando sinuosamente pelo pátio. Eu observava hipnotizada: eram todos rosados, de cabelo claro, doces e dóceis. A professora me apresentou e perguntou se eu gostaria que ela me acompanhasse. Daí cometi meu deslize fatal, provavelmente devido à insegurança de novata: recusei a oferta. Ela saiu e eu fiquei sozinha com as crianças. Assim que ela saiu pela porta, eles se transformaram e começaram a correr e a gritar. Fiquei atônita, eles não ouviam meus apelos, não sei como terminei aquela aula. Durante seis meses, vivi este terror: durante minha aula, eu não percebia acontecer nada, era uma balbúrdia sem sentido ou dinâmicas desesperadas e aleatórias que surtiavam algum efeito durante um curto espaço de tempo. Eu ficava paralisada ante aquele ímpeto. Pedi demissão. A Diretora não

compreendeu por que eu queria sair se as crianças estavam familiarizadas e gostavam da aula. Aleguei uma desculpa qualquer porque tinha vergonha de assumir meu fracasso. E saí com o firme propósito de estudar e aprender o que fazer. A partir deste episódio, comecei a frequentar as disciplinas de teatro-educação na graduação da UFRGS.

Depois voltei a dar aula para pré-escola e para outros níveis de ensino. Houve vários outros momentos de insegurança e frustração com as minhas aulas, mas nunca tão profundo e intenso como este. E essas investidas, malogradas ou não, desvelaram uma potencialidade.

Além disso, houve meu próprio processo de formação de atriz. No exercício do fazer teatral, observando o percurso dos colegas, também me despertou a atenção sobre o impacto do jogo e da cena na constituição de alguém. Há uma espécie de suspensão das características da vida corrente do ator, da forma em que ele é corriqueiramente reconhecido pelo seu grupo, e irrompe um outro estado ou um outro ser no próprio ator ali presente. É este deslizamento de si que o corpo em cena mobiliza que permite desconstruir nossa aparente unicidade e brincar com nossos múltiplos que me encanta desde há muito. Na introdução da tese de doutorado, escrevi:

(...) quando estava realmente disponível para improvisar - em estado de jogo - havia uma mudança na forma em que o seu corpo deslocava e se deslocava no espaço. Desde então, ao atuar, em exercícios ou em apresentações, percebo e persigo no meu próprio corpo esta alteração de estado. Mas o que me fascina, e talvez esteja aí o motivo de eu ser professora, é favorecer outros a encontrar este estado em si mesmos. (MACHADO: 2010, p 1)

Em 1986, fui selecionada para participar da primeira pesquisa em processo de criação teatral aprovada pelo CNPq¹ na UFRGS e tornei-me atriz-

1 A referida pesquisa intitulava-se “A utilização das Energias Corporais no Treinamento do Ator”, orientada

pesquisadora com bolsa de Iniciação Científica. Esta pesquisa investigava o treinamento do ator através da consciência e domínio do seu corpo. Ali descobri o que era pesquisa acadêmica e, sobretudo, que existia pesquisas em artes. Aqueles anos ampliaram minha forma de ver e fazer teatro, colocando-me em contato com um referencial teórico muito sofisticado, possibilitando a leitura de artigos e livros, bem como a discussão de ideias, pensamentos e práticas ainda não usuais no Brasil. Além disso, também me trouxe grandes reflexões sobre a prática e a ética do professor.

Éramos um grupo de dez atores, todos jovens e alunos da Graduação. O campo de estudos era nosso próprio corpo, atores-bolsistas. Foi um período de experimentações de estados corporais provocados por diversos tipos de estímulo: mudanças de ritmos, energias e fluxos, alteração de respiração, repetição de movimentos, ininterrupção de ações físicas, entre outros. Ao mesmo tempo em que estudávamos o resultado destes estados na criação de uma corporeidade e materialidade cênica, observávamos a repercussão no nosso próprio corpo e no corpo dos colegas, seja em cena ou na relação do dia a dia com as pessoas e o mundo à nossa volta.

Examinar e analisar as transformações na corporeidade de cada companheiro, sensibilizou-me para a potência da criação teatral na formação de alguém e me fez acionar um permanente olhar atento ao valor e ao peso da palavra do professor. Principalmente a do professor de teatro.

É possível perceber que atuar como professora foi um rumo de acesso descomplicado. Minha primeira experiência na escola foi em 1992, no Rio de Janeiro. Ao longo dos três anos que assumi o cargo de professor I – Artes Cênicas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro passei a suspeitar que seria improvável abandonar o trabalho na escola. Quando cheguei na Escola Municipal Francisco Caldeira de Alvarenga, localizada em Urucânia, Santa Cruz, pelos professores Maria Lucia Raymundo e Irion Nolasco, do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, fundamentava-se na metodologia de Arthur Lessac. Participei do segundo semestre de 1986 até o primeiro trimestre de 1989.

fiquei chocada com a distância e com a grande mudança de paisagem desde a Zona Sul do Rio de Janeiro. Gaúcha, não fazia ideia das diferenças quase abismais entre as diversas regiões da cidade carioca. Em quase nada se parecia ao subúrbio gaúcho, de onde vim. Lembro da extensa e infinita paisagem da Av Brasil. Da longa viagem de trem: o tempo, o desconforto, as pessoas cansadas, os vendedores, a balbúrdia, o cenário. Creio que poucas vezes me senti tão estrangeira.

"Em um tempo que não existia internet, a única referência era a TV. Nesses três anos, meu corpo tornou-se mais atento e mais consistente, para me sustentar e me mover naquela realidade bruta (mas não hostil)."

Depois de um ano, consegui transferência para a Escola Municipal Estados Unidos, no Catumbi. Apesar de a escola atender às favelas do bairro e estar suscetível a toda espécie de violência social, eu já havia aprendido bastante a me virar em um Rio de Janeiro precário, desigual, esfacelado e truculento.

A maioria das crianças e jovens destas escolas nunca haviam recebido aula de nenhuma linguagem artística e nunca tinham ido ao teatro. Em um tempo que não existia internet, a única referência era a TV. Nesses três anos, meu corpo tornou-se mais atento e mais consistente, para me sustentar e me mover naquela realidade bruta (mas não hostil). Em contrapartida, meu olhar sobre a criação teatral se suavizou e se sensibilizou para formas expressivas inusitadas. Aprendi a dançar funk. Mentira. Eu tentei aprender com os alunos, mas era bastante desajeitada e me expunha às galhofas alegres dos adolescentes. Aprendi a aceitar a referência da grande mídia

e a absorver outras manifestações artísticas, e partir daí o processo de ensino de teatro, sem preconceito, com bom humor e disposta a também aprender. Na escola do Catumbi, combinava com a professora de Artes Visuais e levávamos grupos de 30 ou mais estudantes para o Parque Lage, para assistir a filmes na Biblioteca Pública, para ir à exposição de Rodin, em 1995.

Também no Catumbi, assumi a tarefa de resgatar o teatro da escola, com palco, coxia e plateia, que tinha sido transformado em depósito. Juntei alunos e organizei um dia de grande faxina, lanche coletivo e música alta. A Dança da Bundinha embalava nossa empreitada. A sala ficou excelente, um espaço amplo e digno para aula, com palco para apresentações e capacidade de mais de cem cadeiras para o público. Aprendi que a escola demanda trabalho para muito além da sala e dos tempos de aula e compromisso afetivo. Não foi sem tristeza que eu saí da Escola Estados Unidos para ir para o Colégio de Aplicação.

Quando decidi assumir o cargo de Professor de 1º e 2º graus, lotada no Colégio de Aplicação, em dezembro de 1995, sabia que estava dando um passo definitivo, mas já não podia voltar atrás. E no Colégio de Aplicação aprendi a ser a professora que sou hoje, trabalhando em várias frentes de ação, em diversas camadas de compromisso afetivo, muito, mas muito além da sala e da aula. Entrei com 28 anos, sem nenhum título de pós-graduação. No decorrer destes 23 anos, fui construindo um modo de atuar na escola que foi produzido pelas demandas acadêmicas e do dia-a-dia escolar, que transformou e reinventou a mim, ao Setor de Artes Cênicas e ao CAp.

Eu havia concluído a Formação Técnica em Dança da Escola Angel Vianna, na qual conheci uma nova abordagem sobre o corpo, mais acolhedora e reflexiva do que na pesquisa da Graduação, que transformou minha maneira de entender o que pode ser fazer teatro, provocando outra visão sobre minha criação, corporeidade e teatralidade, minha e dos alunos.

No CAp, foi possível compreender e alinhar estas e outras experiências artísticas em uma maneira própria de docência. Hoje em sala, me

compreendo pesquisadoraartista professora, assim como uma única palavra, sem separação nem hierarquia, evidenciando uma combinação inseparável das três relações. Pude prosseguir minha formação acadêmica no Mestrado e Doutorado. Também pude exercer outras tarefas, ampliando meu entendimento do papel de professor: ocupei o cargo de Diretora de Adjunta de Ensino, de coordenadora do Setor de Artes Cênicas, participei de comissões, bancas de concurso de professores, bancas de defesa de trabalho de conclusão. Pude compreender a luta pela escola pública, gratuita e universal e encontrar posicionamento e pares nesta luta, bem como pude me engajar em várias mobilizações políticas, greves, passeatas, assembleias.

Não tenho dúvidas de que permanecer por mais de duas décadas trabalhando na mesma e única escola determinou a professora que me constitui. E isto me leva a considerar as condições de trabalho docente, sobre como a continuidade e regularidade em uma instituição permite que se reconheça a si mesmo e a sua produção, projetando-se no tempo, dando sentido ao ofício de ensinar. Acompanhar o crescimento físico e intelectual dos alunos, observar a escola e os grupos se reconfigurarem, compartilhar ideais e modos de agir, buscar formas de se posicionar, reunir companheiros de luta e assim por diante. Sinto-me compelida a reivindicar a mesma condição para todos os professores do ensino básico.

Repito: atuar como professora foi um rumo de acesso descomplicado. Mais difícil foi compreender que este tinha sido um movimento determinante. Doloroso foi reconhecer que eu gostava mais do que estar em cena. Esta constatação só foi possível no Mestrado.

Ingressei no Mestrado em Artes, na UNICAMP em 2000, com o propósito de sistematizar o processo artístico pedagógico constituído pelo *Projeto Fazendo Gênero*, coordenado pela professora Maria Fátima e por mim desde 1996, nos seus cinco primeiros anos de atividade no Colégio de Aplicação da UFRJ, com os alunos do Ensino Médio. Investigar o *Fazendo Gênero* foi também explorar minha trajetória profissional

nesses anos. O Projeto estava absolutamente imbricado com minha formação, vivências e opções estéticas, pedagógicas e sociais. Em uma disciplina regular do curso de Mestrado, foi solicitado que escrevêssemos sobre “nosso corpo no mundo”. Nesta escrita, consegui declarar que meu jeito de ocupar o mundo era com a docência e o teatro. Lembro que concluí afirmando que minha presença no mundo ocorria na sala de aula, com os alunos, na escola. Para mim, tornar-me professora foi um processo de nomeação de mim mesma.

Durante toda minha vida, segui neste binômio que vincula teatro e educação. Costumo dizer para meus licenciandos, a título de provocação, que o professor de teatro ocupa um lugar instável: no espaço da escola nos é dito que não lidamos com conhecimento e para a grande maioria dos nossos colegas artistas, não fazemos arte. Exercemos nosso ofício neste espaço de fronteira, na corda bamba, sempre defendendo nosso lugar em ambos os campos.

Essa não é uma discussão nova nem tampouco recente na história brasileira da Arte-Educação. Muitas das discussões no interior do campo do ensino da Arte procuram distinguir experiências artísticas de ação educativa escolar, ou seja, dirigidas àqueles que são “alunos”, das experiências artísticas de conduta profissional, orientadas no âmbito de competência dos que seriam “artistas”. Compreendo que esta diligência tem em vista evidenciar a importância da experiência artística para todos os indivíduos de forma geral e não só para aqueles dotados de uma sensibilidade ou inteligência especial. Justamente, um dos pressupostos do ensino de Arte é que embora qualquer indivíduo possa produzir Arte, nem todos necessariamente se constituirão artistas. Esta é uma das bases dos argumentos que justificam a presença do ensino de Arte no currículo escolar. E eu compartilho da ideia de que a capacidade de criar e produzir arte potencialmente pertence a todos.

Por outro lado, na tradição escolar, as disciplinas artísticas pleiteiam a compreensão do ensino da Arte como um campo do conhecimento

que tem por objeto o próprio conhecimento artístico, constituído de um conjunto de saberes e técnicas construído e contextualizado histórico e socialmente. Cada vez mais, os professores de artes reivindicam o reconhecimento da arte como disciplina, no elenco das matérias escolares, de contribuição única e diferenciada para a formação do indivíduo e portanto, com uma prática pedagógica específica.

Não é minha intenção discutir nem delimitar a área de atuação do professor dentro dos campos da Arte e da Educação. Entretanto, ao longo da minha vida docente, este tema foi matéria de reflexão. Não pretendo também debater sobre a existência ou não de um fazer artístico próprio do artista e de um fazer artístico-pedagógico ou os elementos que os aproximam e os distinguem. O que sempre me mobilizou foi o advento do ato artístico. Nesse aspecto, não me interessa determinar o valor artístico da criação na sala de aula, porém pensar que a aula de teatro é Teatro. E que, portanto, o aluno ao assumir a cena, seja na prática de jogos improvisacionais, seja no contexto do espetáculo, já está tomando para si a função de artista, de ator ou atriz. Tanto o *Projeto Fazendo Gênero* como o *Projeto Encenação*, dos quais fui criadora e coordenadora durante muitos anos, trazem esta discussão em seu escopo.

O *Projeto Fazendo Gênero* foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRJ desde 1996 até 2018 (encerrando-se em 2019 com a minha aposentadoria), com o fim de examinar práticas e percursos formativos que possibilitassem ao adolescente experimentar e compreender o corpo enquanto lugar privilegiado da expressividade cênica.

Em poucas palavras, o processo pedagógico de criação teatral experimentado pelo *Fazendo Gênero* teve por eixo uma prática corporal e o estudo dos territórios geodramáticos, seguindo a Pedagogia de Jacques Lecoq. As aulas iniciavam com exercícios de Máscara Neutra e depois seguiam com os territórios dramáticos Trágico, Melodramático e Cômico². O objetivo era

2 Na pedagogia de Lecoq (2010), não há um território da Comédia. Esta é uma adequação pedagógica

articular um percurso de ensino que favorecesse a exploração de diferentes corpos, discursos e motores de composição, produzindo zonas delimitadas de jogos e escritura cênica.

"Alguns alunos, no início, surpreendiam-se com esta nova abordagem pedagógica, estranhavam os diferentes exercícios e a exigência física. Ressentiam-se da falta de improvisações com narrativas mais lineares"

Na prática, enfatizava alguns conteúdos latentes dos territórios dramáticos que considero relevantes para a formação dos alunos, por proporcionar algum debate importante referente à Arte, ao processo histórico-social ou outra reflexão. Por exemplo, nos exercícios de Máscara Neutra eram contempladas experiências com a própria corporeidade. Introduzindo a noção de que a cena demanda um estado corporal diferente do cotidiano, apresentávamos dinâmicas 'que favorecessem a conexão com o ritual. No estudo do trágico, privilegiava-se o aspecto do conflito insolúvel e inevitável, o sentido de ordem, a tensão entre o próprio e o coletivo, a escolha consciente do herói. Quanto ao Melodrama, selecionava-se o elemento patético, as grandes emoções, a ênfase na intriga e nos grandes sentimentos. E na Comédia, apresentavam-se discussões sobre a natureza da comicidade: seu viés transgressor em contraponto com sua feição moral. Os exercícios abordavam o ridículo, o grotesco, o exagero, a repetição e a incongruência (MACHADO, 2004)

Minha busca tratava de acionar um percurso de ensino e criação que abordasse os elementos e conceitos de práticas corporais e de linhas de treinamento de ator, a fim de suscitar uma experiência poética com o corpo, no corpo e para o do Fazendo Gênero que procura associar os princípios de Bufão, Comédia Humana e Clown.

corpo do aluno (MACHADO, 2017). Assim, trazia para aula entre outros, conceitos como ponto fixo e leis de movimento de Jacques Lecoq, centro do corpo, kinesfera, espaço total, esforços de Laban, posições de controle da Gerda Alexander, peso-contrapeso do Contato-Improvisação, corpo dilatado, energia extracotidiana e equilíbrio de luxo da Antropologia Teatral e mais atualmente, o sistema de viewpoints, de Anne Bogart. Esta perspectiva aproximava-se das acepções de treinamento e composição, fundamentais nas concepções teatrais que compreendem a expressividade do ator como objeto de conhecimento, presentes nas várias tendências de trabalho de ator do século XX, desde Stanislavski até as mais recentes linhas de teatro antropológico.

Alguns alunos, no início, surpreendiam-se com esta nova abordagem pedagógica, estranhavam os diferentes exercícios e a exigência física. Ressentiam-se da falta de improvisações com narrativas mais lineares. Exigia deles o mesmo engajamento que exigiria de um ator e eles percebiam. Estranhavam e teciam comentários tais como – “quando faremos teatro de verdade?” ou “Isto é teatro?” Porém, ao longo do ano, percebia que iam compreendendo e familiarizando-se com os princípios do trabalho lúdico e corporal, adquirindo uma qualidade muito boa de resposta e concentração.

Não tive preocupação em fazer da aula um espaço harmônico, liso e sem arestas. Lá, o exercício estava mais para um lugar de tensão, estranheza e deslocamento. Os exercícios e as improvisações propunham uma experimentação das possibilidades expressivas do corpo mais do que o domínio ou o controle de determinados movimentos. O importante era que eles percebessem seu corpo como lugar de experimentações sensíveis e que pudessem ser tocados efetivamente por uma vivência artística. E a vivência artística pode ser vertiginosa de queda, perigo e risco junto com a alegria, a palpação e a vibração do desafio. Tanto para o aluno quanto para o artista.

Não tenho dúvidas de que nestas condições produzi arte com meus alunos em sala de aula.

A cada exercício, tanto eu como meu aluno escolhíamos dar um passo em direção a esta zona de turbulência que é a cena. Só a experiência de cada um responde até onde se pode ir. O limite do ator não pertence ao professor, tornando-se necessário escutar e negociar as possibilidades daquele que se coloca em cena, no interior da experiência de criar. Daí aprendi o quanto vale a amorosidade. A amorosidade contrapõe um gesto de suavidade à abertura violenta que provoca o espaço intersticial da criação: há de se sustentar, sem negar ou disfarçar o sentimento vertiginoso que perpassa o fazer artístico, mas também há de se amparar o medo e o embaraço de estar em cena, negociando até onde se pode suportar a instabilidade lúdica.

Sob outra perspectiva, mais identificada com o trabalho do ator, propriamente dito, há o *EncenaAÇÃO*. Este projeto teve início em 1997 como projeto de Extensão vinculado ao Projeto *Fazendo Gênero*. Porém, em 2011, decidiu-se ampliar e tornar o *EncenaAÇÃO* uma linha de pesquisa, ensino e extensão setorial, agregando todos os demais projetos do Setor. Tornou-se um projeto do Setor de Ares Cênicas, tendo como objetivo viabilizar e efetivar o programa curricular para a disciplina de Artes Cênicas no 2º ano de Ensino Médio, centrado no processo de criação e produção de uma montagem teatral, em uma perspectiva eminentemente pedagógica. Ainda hoje, *EncenaAÇÃO* é também o nome do espetáculo produzido pelo Projeto e caracteriza-se como um exercício de criação em que os conteúdos básicos da linguagem cênica ganham destaque.

"Foram vinte anos de montagens. Aprendi a fazer teatro na escola, dentro da própria escola. Dirigi e produzi os alunos. "

O Projeto *EncenaAÇÃO* tem colocado em questão a montagem no processo de ensino do

teatro na escola. Todas nós, professoras que coordenamos o Projeto, buscamos integrar o processo de ensino com o processo de trabalho artístico. É possível perceber o quanto, ao longo de sua jornada, fomos conjugando estes dois fazeres. Combinamos as atividades próprias de um e de outro, promovendo discussão sobre concepção cênica, definição e repetição da marcação cênica e tarefas de produção junto com as tarefas escolares, planejamento, avaliações, horário e calendário acadêmico, Conselhos de Classe etc. Exigimos dos alunos uma atitude de comprometimento e responsabilidade com o próprio processo e com o do grupo, fazendo-os compreender a si como elemento importante da criação e da realização teatral, como fundamentais na encenação, pois como atores será através deles que o texto e a cena tomarão forma e se configurarão como espetáculo. Além disto, incorporam-se à sala de aula profissionais ou estagiários do ramo teatral, como diretor, coreógrafo, produtor, figurinista, maquiador e outros.

44

No *EncenaçãoAÇÃO*, parece mais evidente a atuação como *pesquisadoraartista professora*. Foram vinte anos de montagens. Aprendi a fazer teatro na escola, dentro da própria escola. Dirigi e produzi os alunos. Neste processo de ensino e montagem, conduzi todas as atividades cotidianas da sala de aula, tais como planejamento, mediação de conflitos, *feedback*, acompanhamento do desempenho, avaliação formal, questões de ordem disciplinar, atendimento aos responsáveis, além da concepção, coordenação e gestão do processo de criação como um todo. A cada ano, minhas companheiras e eu lideramos todo o andamento da criação do espetáculo tanto pedagógico como artístico e nunca recebemos da equipe técnica e do elenco qualquer manifestação de insegurança ou dúvida neste duplo fazer. Nós ocupamos o papel de encenadoras, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo e no entanto todos, inclusive os bolsistas e estagiários, não deixam de nos reconhecer como as professoras.

Ambos os Projetos compartilham desse olhar encantado sobre a participação efetiva dos alunos e das professoras frente ao processo de criação

artística. Meu percurso acadêmico também revela este avanço na legitimação do aluno como ator e, por conseguinte, do professor como artista.

Na análise de mestrado, argumentei que o processo de montagem subvertia a sala de aula, ao permitir que fossem incorporados no processo pedagógico elementos de exercício profissional. Desdobrava a atuação de cada um porque todos experimentam-se em vários papéis. Os alunos eram estudantes e vivenciavam o lugar do ator e do produtor teatral, entre outros. Os estagiários eram graduandos e exercitavam seu fazer profissional e uma prática pedagógica. As professoras dirigiam e estavam sempre aprendendo sobre vários ofícios da produção teatral. Por fim, a montagem possibilitava a constituição de um espaço de jogo, em que o conhecer, o criar e o produzir se sobrepunham.

No doutorado, analisei a prática teatral desenvolvida pelo *Projeto Fazendo Gênero* investigando as dinâmicas identitárias presentes no processo de criação dos que participaram do Projeto. Ao analisar a condição poética de si do ator que emerge quando ele está em cena, aprofundi meu entendimento sobre relação entre aluno e ator e passei a admitir meu aluno(a) como ator/atriz quando em situação de criação cênica.

E, sobretudo, fundamento a perspectiva do presente estudo, a qual postula aos alunos, durante o processo de criação artística, a condição de atores. Sendo assim, doravante, chamarei de ator aquele que se encontra em cena, no exercício de criação teatral, desde o aluno em situação de aprendizado até o experiente profissional. (MACHADO: 2010, p11)

Atualmente, nas discussões sobre o papel do professor artista tenho defendido que sou artista porque produzo teatro com meu aluno, que tenho designado como ator. Tenho levado esse debate para as aulas com licenciandos. Muitos referem-se à docência como um caminho paralelo ao trabalho de artista. *É necessário não parar de produzir arte*, eles dizem, *não deixar de ser artista*. Será? Um professor de teatro não produz arte na sala de aula?

Minhas reflexões e minha prática sobre a arte de fazer arte no espaço escolar me levam a considerar que na escola se faz Teatro, tanto na sua forma mais evidente – o espetáculo –, como nos exercícios e atividades pertinentes ao seu ensino. O espaço escolar inventa um percurso criativo próprio, produzindo uma maneira peculiar de fazer teatro. Mas continua sendo teatro e todos os envolvidos, professores e alunos, artistas.

Em uma relação silenciosa e profunda, professor e aluno encontram-se como sujeitos da experiência poética: ambos frente ao Outro da criação teatral. Desde a mais simples atividade já está presente a tensão produzida pelo teatro entre jogo e não jogo/ olhar e ser olhado. A partir do primeiro exercício – que pode ser apenas um enrolar e desenrolar a coluna vertebral – o aluno já está configurando um espaço especial que o coloca em relação ao outro, um lugar de transbordamentos, metamorfoses e experimentações. Ou seja, se coloca em jogo e em cena. Ao mesmo tempo, o professor é convocado por este corpo de ator em jogo, reverberando nele próprio o fazer teatral, constituindo um momento de criação artística: daí surge para ambos as possibilidades de arranjos e distribuição dos elementos criativos, podendo seguir, suspender, permanecer, redirecionar, acelerar, mudar e transformar as dinâmicas.

Ao entrar na sala de aula, eu me compreendo em estado de criação teatral, compartilhando combinação, arranjo e construção dos vários elementos e materiais pertencentes ao fenômeno teatral. Este reconhecimento do meu trabalho torna a minha prática docente mais potente e mais vigorosa. É também neste lugar, de professora artista em sala de aula, que surge a necessidade de ampliar e aprimorar meus saberes, conhecer novos estudos e experiências, tanto na arte, como na educação.

Nos últimos anos, junto com as amigas professoras do Setor Curricular de Artes Cênicas, convidamos artistas e pesquisadores para compartilhar suas experiências e reflexões com a comunidade do CAP. Esta foi uma maneira de não só oferecer situações de aprimoramento para os estudantes, colegas professoras e funcionários, mas especialmente para nós, professoras. Para

mim, foram momentos em que se expandiu meu repertório expressivo, ampliei meu campo de pensamento e me desafiei a sair do território de conforto daquilo que me é conhecido.

COLETIVO

A ideia de coletivo compreende o sentido de abranger várias pessoas ou coisas e de pertencer a muitos. Compreende também a ideia de alteridade e de relação com o outro.

O coletivo nem sempre tem a configuração de uma família. Tem mais a ver com *ser um bando e muitos outros*³, com a experiência de estar junto e acolher o outro na sua singularidade. São experiências e realizações em grupo e de grupo, com aqueles que consideramos nossos bandos, contadas na primeira pessoa do plural porque escapa aos limites do eu e fazem surgir muitas camadas de nós.

Na pedagogia de ator criada por Lecoq (2010), há uma prática que oferece uma metáfora ao que quero discorrer sobre o coletivo: o coro. Para esse autor, o coro constitui a experiência de “estar junto” e “fazer com” e representa a maneira de agir dos agrupamentos humanos, tais como passeatas, públicos de grandes shows, leva de imigrantes ou refugiados etc. O coro move-se como um corpo coletivo, com uma respiração, centro de força e diferentes composições, pode unir-se, distanciar-se, opor-se entre si, dividir-se em subgrupo sem perder a coesão. O jogo entre os atores decorre da dinâmica dos corpos no espaço e no tempo, pode ser direta, através dos olhares, ou indireta por meio de outros meios sensíveis, tais como a pele e a audição. Busca relação com o público, deslocamentos e ações em conjunto a partir de negociação corporal – sem palavra e no interior

3 Referência à canção “De um Bando”, de Bebeto Alves, músico popular gaúcho, que meu irmão e eu cantávamos na nossa juventude nas madrugadas, pelas ruas de Porto Alegre:

“E em quando se fizesse luta, se saberia
Somos um bando e muitos outros
Um bando, bando, bando e muitos outros.
E muitos outros.”

Para ouvir: <https://youtu.be/XhsFU3EnaFM>

do grupo - dos propósitos e tensões de cada um, capturando um fluxo entre concordância e divergência.

Em um dos exercícios que proponho às minhas turmas, um grupo de cinco atores deve caminhar e correr pela sala sem que se saiba quem o dirige. Partem de um ponto onde todos estão muito próximos, definem um foco, um ponto determinado na sala de chegada, e todos devem dirigir-se a este ponto e chegar juntos e ao mesmo tempo. Então, mudam de direção, definem outro foco e novamente vão até ele. E assim, sucessivamente. Neste simples exercício, posso observar “aquele que quer guiar no lugar dos outros”, “aquele que hesita e se atrasa”, “aquele que atravessa o ritmo do grupo e esbarra nos outros”, “aquele que enrijece o corpo e não cede o lugar”, “aquele que sempre está no meio e é empurrado”. Cada uma dessas atitudes provoca rupturas no jogo, muitas vezes até desavenças, porém estas não devem ser encobertas e sim continuamente revistas, conversadas e admitidas, motivando a busca por novos acordos, pois os corpos, as distâncias e os ritmos não são geométricos e coreográficos. O coro aprende sobre si na instabilidade.

Tal como a aprendizagem do movimento do coro, a vivência no coletivo demandou compreender meu próprio lugar entre muitos, sustentar uma posição e ocupar um espaço, sem estancar ou deixar de seguir junto. Considerar a divergência, aprender com o conflito, não desaparecer no coletivo. E entender que nem sempre permaneceria única, definitiva e estável. Sobretudo, buscar amorosidade nas relações, acolhendo, como diz o verso na canção de Caetano Veloso: *a dor e a delícia de ser o que é* – o infinitamente outro. Isto é, defendendo as diferenças e resguardando sua delicadeza.

Neste aspecto, tanto a arte teatral quanto a docência constituem-se num exercício constante de coletividade e alteridade. No fazer teatral, a alteridade é constitutiva do exercício poético, não apenas o qualifica. Há muitos Outros que habitam o exercício de criação teatral: o outro da ficção, o si mesmo como outro, a pessoa do ator,

o outro ator, o espectador e o outro espectador, além do desdobrar de outros que existe em cada um. O fazer teatral esparrama-se em outriedade. Por sua vez, na prática docente há os alunos, os outros professores, a direção e os funcionários da escola, as famílias, a associação sindical, o sistema de ensino e por aí vai. Na escola, pública principalmente, confluem igualdades, diferenças e diversidades e por isso ocorrem encontros, embates, conflitos e possibilidades. É o espaço do múltiplo, por primazia. Assim, transitar entre estes campos sempre refletiu, para mim, oscilar entre o abrigo da convergência e o desamparo do não pertencimento.

O CAp me exigiu continuamente lidar com este equilíbrio delicado. É um lugar que pode ser compreendido como continente de milhares de geografias e percursos que se cruzam diariamente, os quais constroem uma paisagem onde é possível detectar formas de agir e modos de pensar peculiares. Se, por um lado, gera uma identificação e um vínculo forte entre os que lá trabalham ou estudam, bem como um espírito de orgulho por ser do Colégio de Aplicação; por outro, produz um discurso de pertencimento que muitas vezes exclui e rejeita aquele que não se enquadra em um perfil desejável pela sua rede.

Não foi sem esforço que conquistei uma posição de reconhecimento acadêmico e profissional. E muito, graças ao *Projeto Fazendo Gênero* e o *EncenaAÇÃO*. Com a consolidação da pesquisa e dos resultados de ambos os projetos, fui adquirindo respeito e ganhando terreno na rotina do Colégio. A história dos dois projetos se confunde com a minha própria história de professora do CAp.

Com esses projetos, trilhei um caminho de pertencimento e legitimação da minha produção docente. Foram trabalhos coletivos intensos e singulares porque foram abrindo caminhos, para mim e para o Setor de Artes Cênicas, e mobilizando as estruturas universitárias, a partir do agenciamento e negociação da rede de pessoas e circunstâncias que o rodearam, articulando atores, equipe técnica, professores, CAp e Curso de Direção Teatral.

"O percurso destes projetos foi construído na sua prática cotidiana, fazendo surgir uma maneira peculiar de fazer teatro na escola, tal qual uma arte de fazer de Certeau (2000)."

Com pequenas alterações em 22 anos, participaram anualmente do *Fazendo Gênero*: eu, dois a três bolsistas graduandos do Curso de Direção Teatral e Dança e dez a vinte alunos de Ensino Médio, que formavam meu campo e objeto de pesquisa, com idades entre 14 e 18 anos, divididos em uma ou duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, dependendo da distribuição de turmas pelo Setor.

O *EncenaAÇÃO* envolveu (e envolve ainda hoje) um grupo muito maior; dele tem participado aproximadamente 30 alunos de Ensino Médio, com idade entre 14 a 18 anos; 8 a 10 alunos bolsistas, graduandos dos Cursos de Direção Teatral, Dança e Indumentária regularmente matriculados no terceiro e/ou quarto semestre; um funcionário técnico-administrativo que se responsabiliza por criar a caracterização dos personagens e ensinar aos alunos o passo a passo da maquiagem. Além destes, tem composto a equipe as professoras do Setor Curricular Artes Cênicas, orientadoras dos alunos de graduação e diretoras gerais do Projeto, bem como o Prof. José Henrique Moreira, professor da Escola de Comunicação da UFRJ, ocupando-se da orientação técnica em Direção Teatral dos alunos do referido curso.

O percurso destes projetos foi construído na sua prática cotidiana, fazendo surgir uma maneira peculiar de fazer teatro na escola, tal qual uma *arte de fazer* de Certeau⁴ (2000). À

4 Segundo esse autor, há um modo de atuar no mundo que é produzido pelas demandas do dia a dia, que transforma e inventa a vida diária. São processos silenciosos e criativos, aos quais denomina de artes de fazer. Em linhas

medida que foi avançando, encontrou respostas, modos de agir, formas de se posicionar, contextos, condições, circunstâncias que foram aproveitadas e apreciadas. Foram 20 anos de produção de diferentes espetáculos, leituras dramáticas e exercícios breves de cena.

Tive a oportunidade de elaborar um entendimento pessoal sobre o processo de produção teatral na escola. Passei a analisar o quanto o processo de montagem teatral oferece ao aluno um lugar de falar de e sobre o seu grupo. No caso do CAP, considero que, de alguma maneira, o *ethos capiano* é tecido na materialidade do espetáculo - texto, gestos, figurinos, as diversas composições gestuais e vocais, etc - e se expressa nas mínimas escolhas das formas artísticas. É instigante perceber como na criação cênica do espetáculo reverberam subliminarmente os valores, as discussões ou os temas que ebulem no cotidiano do Colégio. E perceber também como essa criação apresenta uma visão crítica do mundo escolar, sob o ponto de vista do aluno e do adolescente. Os alunos manifestam sua opinião sobre o que se passa no CAP e as pessoas que lá estão inseridas nos temas que escolhem dar relevância, nos que acentuam de comicidade, e, principalmente na forma como o espetáculo se totaliza. Na plateia, os capianos reconhecem e se identificam com o que os alunos *falam* por meio da linguagem teatral. E aí se dá o encontro.

Há também o compromisso ético com o trabalho artístico. A montagem parece selar um novo estatuto do grupo, institui-se um sentimento de que cada um deve se responsabilizar pelo andamento adequado do seu processo e do grupo. Até mesmo o controle da disciplina passa a ser compartilhado entre os alunos, pois todos se interessam e se sentem responsáveis pela condução do processo. Muitas vezes, um membro da turma chama atenção de outro porque este se demorou no pátio, conversando no intervalo, e atrasou o início da aula ou a turma se reúne para

gerais, ele define por artes de fazer as maneiras de agir que se originam e se arquetam no uso e na combinação dos elementos de uma estrutura estabelecida que estejam à disposição. É a forma ardilosa e lúdica do homem comum resistir e negociar a ordem vigente.

discutir sobre determinada conduta do grupo ou de um aluno.

Penso que os percursos de cada montagem podem ser comparados aos jogos de coró, com experiências e iniciativas particulares e coletivas. Ambos são tecidos entre si em uma delicada operação. Pertencer, liderar, seguir, opor-se, persuadir, escutar, falar, responsabilizar-se, tudo isso junto e ao mesmo tempo. O percurso criativo de cada um em relação ao de todos. O conjunto de todos para além da soma de cada um. Assim, em cada montagem, um percurso mobilizava o percurso do outro que movia outro e mais outro e assim as ideias e processo de um contagiava a do restante do grupo. Isso vale para os alunos, para as professoras, para a relação institucional, para mim.

Dessa forma, diariamente, aprendi a construir minha aula observando a singularidade de cada um e as relações entre eles. As aulas provocaram em mim um contínuo pensar sobre a escola, conhecimento, saberes, subjetividades e democracia. A sala sem cadeiras, onde todos tiram sapatos e sentam-se no chão em círculo convida a uma relação mais horizontal e compartilhada.

Na tese, fiz a seguinte reflexão:

Em aula, perante o jogo dos alunos, preciso não esquecer que é sempre alguém que está em jogo. O corpo daquele artista, que é meu aluno -- que joga e se joga em cena -- não é um corpo, no sentido de mais um ou qualquer um, mas o corpo daquele um. (MACHADO: 2014, p.98)

Deixar falar na sua singularidade foi uma questão constante no meu fazer e me colocou sempre no lugar deste coletivo, em um “fazer com”. Como conduzir um processo de aprofundamento dos recursos da linguagem sem silenciá-los, fazendo dialogar as diversas matrizes expressivas e culturais?

E há o grupo dos alunos da graduação, licenciandos e bolsistas. No setor curricular de Artes Cênicas, temos uma multiplicidade e variedade de olhares, já que recebemos alunos da

Licenciatura em Dança e alunos da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Além disso, por conta dos projetos de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvemos, recebemos bacharelados dos Cursos de Direção Teatral, Dança e Indumentária, que também acompanham as nossas aulas e participam das reuniões de orientação.

De forma geral, os licenciandos acompanham as aulas de artes cênicas de uma ou duas turmas do Ensino Básico e, em seguida, participam de uma aula de orientação necessariamente vinculada à aula do Ensino Básico. Na aula, eles realizam, entre outras, tarefas de observação e acompanhamento e participação nos exercícios até efetivar uma participação autônoma de orientação de aula, na maioria das vezes uma regência de classe. Na aula de orientação, eles discutem com o professor regente (no caso, nós, professores do CAP) a aula e sua dinâmica, desenvolvendo atividades de planejamento, criação e pesquisa de jogos, avaliação do processo dos alunos e elaboração de plano de aula. Assim, é possível que haja em cada turma grupos de oito a dez licenciandos para cada professor do CAP orientar, em diferentes horários.

Portanto, além das turmas de ensino básico, temos outra, composta por alunos maiores de idade, sem uniforme, oriundos de grades curriculares variadas, com noções e perspectivas distintas acerca da educação, mas que têm como ponto convergente, o Colégio de Aplicação e mais especificamente, o setor de Artes Cênicas. Professor, licenciandos e bolsistas atuam simultaneamente nas turmas. Forma-se um espaço de vivência, experimentação e reflexão. Para a maioria dos alunos graduandos, é a primeira experiência na escola. Tamanha diversidade causa um impacto profundo nas relações da aula: o professor passa dividir a autoria da aula e medeia uma permanente troca de observações, leituras e avaliações de si, da sua atuação, da prática docente e da escola. (MACHADO et aliae, 2018)

Para quem recebe, é uma grande instabilidade abrir seu cotidiano de sala de aula, quase sempre contraditório e problemático, para o olhar de outros, seja o jovem que está chegando na

profissão com um tanto de imaginário e arroubo próprio de quem está começando; seja para o colega professor de Prática, do Ensino Superior, que como o próprio nome já anuncia, traz a marca da hierarquia de saberes entre Escola e Universidade.

Neste coletivo, pude construir um olhar crítico e reflexivo sobre a formação de professores, refletindo sobre meu papel de professor de ensino básico neste percurso. Fui compelida a atentar sobre a dinâmica de *fazer-se professor, fazendo professores*, pois, ao receber licenciandos colocava a cada dia em xeque muitas das minhas certezas, repensava minha prática, transformava-me a partir desta fricção entre meus aspectos pessoais e os diversos ideais, anseios, dúvidas e expectativas dos profissionais em formação. Além do mais, reconhecia aquilo que tinha a oferecer da minha experiência, a potência do meu próprio percurso, o qual acumulei da minha própria trajetória artística e docente, sobre o saber teatral, a relação com os alunos, os outros campos de saber, os demais professores, as lutas da escola.

Muitos circularam na “*minha*” sala do Teatro, emergindo diversas formas de relação com o fazer teatral, desde a vivência pedagógica da linguagem cênica no universo escolar, até a docência e a experiência artística profissional. São muitos corpos e muitos movimentos, aproximações e contrastes nem sempre harmônicos e frequentemente complexos. Que teia invisível liga um professor aos seus alunos? Que tipo de amor é esse? Terei para a vida inteira uma dívida enorme com meus alunos. Com seus afetos, tão intensos, que me contaminam, me constroem, me povoam.

Nos anos que atuei no CAp, não posso deixar de contar sobre o grupo de professoras que formam o Setor de Artes Cênicas. Quando ingressei no CAp, em 1996, Prof. Fátima Novo e Prof. Geraldo Araújo compunham o Setor. O prof. Geraldo estava em licença de doutoramento, retornou em 1999 e veio a falecer em 2001. Em 2003, Prof. Andrea Pinheiro ingressa por meio de concurso público. Sendo assim, há cerca de 15 anos, formamos um grupo de três professoras efetivas. Neste coletivo

de mulheres, encontrei meus pares e ambiente para o debate franco sobre escolhas pedagógicas, artísticas e estéticas, bem como reverberação de projetos, sonhos e delírios. Fomos, durante muitos anos, Fátima, Andrea e eu, além das professoras contratadas que se sucederam, contribuindo com suas formas de trabalho, expectativas e pontos de vista. Juntas, alcançamos muitas conquistas, das quais em grande parte estive à frente ou participei ativamente.

"No nosso caso, evidenciam-se os esforços do Setor em consolidar e ampliar suas atividades de pesquisa e extensão, além de afirmar sua prática na formação de professores, fortalecendo e aprimorando o acolhimento de licenciandos."

49

Fui coordenadora do Setor várias vezes e durante muitos anos. A designação da coordenação do Setor segue uma lógica de rodízio, a cada dois anos alternamos alguém fica com o encargo. A tarefa do coordenador abrange basicamente gerenciar e acompanhar as atividades de ensino, incluindo o estágio docente, pesquisa e extensão; articular as relações com as outras instâncias, principalmente com os professores de prática de ensino; e representar os interesses e os posicionamentos do grupo das artes cênicas no Conselho deliberativo da escola⁵.

5 Atualmente chama-se Conselho Diretor, possui caráter deliberativo e é presidido pela Direção do Colégio e composto por três membros da Direção (Diretor, vice-diretor, Diretor-Adjunto de Ensino), um Coordenador de cada Setor Curricular, três funcionários e três alunos. Todos com voz e voto. Nesta instância são discutidas e definidas

Temos nos empenhado em alargar os horizontes dos nossos saberes e práticas, mas também intencionamos reconhecimento e expansão do espaço acadêmico do Setor de Artes Cênicas. No CAP, como em tantas instituições escolares, historicamente, as disciplinas de ensino de Arte reivindicam posição na rede de valores posta em funcionamento e movida pela escola, seja como campo de conhecimento imprescindível na formação escolar e desenvolvimento pessoal do indivíduo, seja como campo de pesquisa e estudo com relevância acadêmica. No nosso caso, evidenciam-se os esforços do Setor em consolidar e ampliar suas atividades de pesquisa e extensão, além de afirmar sua prática na formação de professores, fortalecendo e aprimorando o acolhimento de licenciandos. Ademais, nos momentos de decisão administrativo-pedagógicos, seja no CAP ou em outras esferas da UFRJ, ainda se faz necessário um cuidado em defender nosso trabalho, assegurando igualdade de condições acadêmicas. Isto acontece, por exemplo, na discussão de critérios de distribuição de vagas de professores para reposição do quadro docente, na concessão de bolsas e financiamentos, na distribuição de horários e na elaboração de calendário acadêmico, principalmente. Por meio dos projetos, fomos procurando formas de mobilidade dentro do contexto acadêmico, angariando espaços, brechas, firmando e afirmando nosso fazer no terreno institucional.

Desde 1997, incorporamos às nossas atividades a formação do profissional em teatro. Firmamos parceria com o Curso de Direção Teatral, estabelecendo o Projeto *EncenaAÇÃO* como campo de estágio para alunos bacharelados desta graduação. E atualmente recebemos regularmente alunos do Curso de Dança e da Indumentária. Fomos um dos primeiros Setores Curriculares do

as diretrizes políticas, administrativas e acadêmicas do CAP-UFRJ. Em 2018, são estes os 19 Setores Curriculares, em ordem alfabética: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Desenho Geométrico, Educação Física, Espanhol, Física, Filosofia, Francês, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Música, Multidisciplinar (que corresponde aos professores que atuam na 1º a 4ª série do Ensino Fundamental), Orientação Educacional, Sociologia e Química.

CAP, senão o primeiro, a ter alunos dos Cursos de Bacharelado estagiando nas suas aulas com prática docente supervisionada. O comum é ter alunos egressos dos cursos de Licenciatura.

Temos ampliado o número de projetos⁶, com naturezas distintas, no Setor e solicitado vários tipos de bolsas - uma média de dez a quinze bolsas por ano entre Iniciação Científica, Iniciação Científica Ensino Médio, Extensão, Iniciação Artística e Cultural. A primeira vez que solicitamos bolsas de Iniciação Artística e Cultural, convenci Fátima que devíamos entrar com o requerimento de cinco cotas, apesar das advertências de alguns colegas e da Direção do CAP de que não conseguiríamos, porque se tratava de um projeto escolar e coordenado por uma professora de Educação Básica e sem nenhuma titulação (no caso, eu). Para nossa satisfação, foram concedidas as bolsas, a maior quantidade entre os projetos contemplados do CAP naquele ano. Nos últimos anos, os trabalhos dos nossos bolsistas têm sido selecionados para publicar em uma edição especial do CFCH dedicada aos melhores trabalhos apresentados na Semana de Integração Acadêmica da UFRJ⁷.

Foram muitas travessias juntas. O Setor de Artes Cênicas foi minha mais forte rede no Colégio de Aplicação. Somos ruidosas, expansivas e rigorosamente indisciplinadas. Nossas reuniões tratam de um pouco de tudo: problemas familiares, notícias de jornal, pilhérias, bisbilhotices em meio à discussão e tomadas de posição sobre os temas acadêmicos administrativos. Fátima me recebeu no Colégio de Aplicação e acolheu os sonhos e projetos de uma professora “caloura” com então 29 anos. Com ela, observando seu apaixonado

6 Em 2019, são sete projetos em funcionamento:

Projeto EncenaAÇÃO

Laboratório de Produção Teatral na Escola

Laboratório Conversas Sem Fim

Fórum de Professores de Artes Cênicas e Dança da Educação Básica

Projeto Teatro em Gotas

Projeto Educação e Sentido

Projeto Comunidade em Cena

7 Anteriormente chamava-se Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural

cuidado com o Setor, tanto no aspecto físico da sala e seu acervo, como na defesa do ensino do teatro no universo escolar, nas nossas intermináveis discussões filosóficas sobre educação, arte e ensino, compreendi a dimensão do trabalho de um docente do Colégio de Aplicação, os espaços de construção coletiva e pude construir minha própria forma de agir e me posicionar. Quando Andrea se integrou à equipe, eu estava em cargo de Direção Adjunta de Ensino e logo depois me afastei para estudo de doutoramento. Quando retornei, em 2010, iniciamos uma reafirmação dos nossos vínculos. Percebo que nestes anos, passamos a nos conhecer melhor, pessoalmente e profissionalmente, partilhamos nossa vida pessoal, discutimos nossas convicções, enfrentamos nossas diferenças, e a partir daí encontramos uma identidade e solidificamos um trabalho coeso e afetivo no Setor. Sou profundamente grata a este Setor por ter me escutado, sustentado e amparado por tantos anos, por ter me propiciado um crescimento profissional carregado de afeto e respeito.

Nos últimos cinco anos, temos nos debruçado sobre nossa atuação na formação docente mais profundamente. A variedade de olhares e fazeres que reunimos no Setor tem nos levado a refletir sobre a dinâmica particular de organização da nossa prática em sala de aula e da orientação aos graduandos, sejam bolsistas ou licenciandos. Sobretudo, a debater sobre nosso papel de professor de Artes Cênicas da Educação Básica na formação do profissional de teatro, principalmente o professor. Mais do que apresentar resultados, surgiu a necessidade de partilharmos essa história, as condições e as circunstâncias com que nos deparamos e que geraram inéditas formas de agir e de nos posicionar.

É difícil falar da minha história docente no singular, não consigo pensar nas minhas ações numa relação individual. A escola não é só o espaço do conhecimento sistematizado, mas também da aprendizagem da vida em sociedade. E a mobilização política e sindical encontram-se neste contexto de coletividade. Acredito nos espaços de resistência como formação do

professor. Não tenho dúvidas que minha atuação na luta sindical foi determinante na minha compreensão sobre educação, políticas públicas de ensino e carreira docente, transformando minha relação com o Colégio de Aplicação e com a UFRJ.

Embora não tenha ocupado nenhum cargo de representação, participo regularmente das atividades de luta política, nas greves, assembleias e atos. Nestes anos, a participação que considero mais efetiva e a que mais me mobiliza tem sido as atividades de greve com alunos. Trago na lembrança alguns momentos que me marcaram, tão profundamente que posso sentir ainda no corpo a sensação destas experiências: as vozes, as cores, os risos, os abraços, a emoção na pele.

Na greve de 2015, os professores do Cap foram surpreendidos com uma carta dos companheiros do magistério superior, solicitando que voltássemos à sala de aula e largássemos a nossa luta para não prejudicar as crianças e adolescentes, argumentavam que eles fariam a mobilização por nós. Indignada, como tantos outros, em uma atividade de greve levei a carta para os alunos e debatemos. Resolvemos fazer um *happening* em uma assembleia docente. Prof. Maria Coelho e eu propusemos que alunos e professores do CAP nos deitássemos no corredor entre as cadeiras da assembleia e gritássemos enquanto os docentes entravam: “Não pise em mim, eu estou aqui”. Em seguida, ainda deitados, cantávamos um trecho adaptado da música “Opinião”, de Zé Ketí:

*“Podem me prender
Podem me bater
Podem, até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião
Daqui da luta⁸
Eu não saio, não”*

E finalizávamos com duas adolescentes recitando o texto, trazido por Maria Coelho, Celebração da Voz Humana, de Eduardo Galeano:

Quando é verdadeira, quando nasce da
8 No original consta: do morro

necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.
Eduardo Galeano em O Livro dos Abraços

Nossa intenção era denunciar a conduta que silenciava e subalternizava a Educação Básica que a tal carta expressava. Foi uma manifestação potente que causou grande impacto e alegria em quem participou.

Na greve de 2012, a expressão *Stop the Umbigation* e a figura da Mafalda, de Quino, tinham em vista convocar a comunidade acadêmica a ampliar a discussão para além dos problemas restritos dos laboratórios, das pesquisas e contingências individuais e se envolver com os problemas gerais da universidade federal. Durante a luta, foi agendada uma passeata que sairia da Igreja da Candelária e se concentraria na Praça XV, no Centro do Rio. À vista disso, alunos, alguns professores e eu decidimos criar uma performance para levar à manifestação. Na discussão, pensamos em partir de danças da cultura popular, então uma colega convidou a Companhia Folclórica do Rio UFRJ⁹ para ministrar uma oficina no CAP como atividade de greve. A oficina foi muito instigante e estimulou a criação de uma performance baseada numa dança de roda, tal como jongo. Durante a dança, os participantes tiravam da roupa barbantes coloridos e se ligavam uns aos outros, formando uma grande teia, representando o movimento coletivo. Culminava com todos erguendo uma jovem com um estandarte criado especificamente para esta apresentação, no qual havia escrito *Cap*

na Praça. Quando a performance foi apresentada, juntou muita gente, que dançou junto e aceitou ligar-se ao grupo com o barbante. Foi comovente e saímos todos animados.

Neste mesmo ano, houve outra atividade que me marcou, mas não foi com os alunos e sim com meus colegas do CAP. A proposta da seção sindical ADUFRJ era distribuir grupos grevistas em diversos pontos da cidade, mobilizando vários atos simultaneamente. Coube ao meu grupo, formado quase que exclusivamente por colegas do CAP, agir na Praça José de Alencar, localizada no bairro do Flamengo, Zona Sul do Rio de Janeiro. Propus que vestíssemos, pela cabeça, sacos de lixo pretos. Em cada saco, havia furos para os olhos e estava desenhada uma interrogação. Éramos um grupo de aproximadamente 8 professores com os sacos e o restante com faixas em que estavam escritas perguntas, tais como: *Aonde vai a educação? Por que não negocia?* Ficávamos na praça, em frente a um semáforo. Quando acendia a luz vermelha para os carros, andávamos pela faixa de segurança e parávamos em frente aos carros. Confesso que este *happenning* não teve um bom êxito. Era difícil andar com os sacos, pois a visão ficava muito precária, e dentro do saco fazia muito calor e tornava a respiração penosa. Mas as companheiras foram leais a nossa combinação e não desistiram, realizamos a performance entre tropeços, desacertos e gargalhadas.

Creio que em 2000 ou 2001, protagonizei a que considero a performance mais emblemática, levada ao evento grevista *Universidade na Praça*. A performance consistia em um exercício coreográfico de criação coletiva de 10 alunos de diversas turmas do Ensino Fundamental e Médio. Após discutirmos a situação política e a pauta da greve, decidimos criar uma performance para levar aos atos. A partir da música Socorro, de Arnaldo Antunes, propus que os adolescentes, em duplas, amarrados por um elástico, criassem uma sequência de movimentos, abordando os temas queda e suspensão e contração e expansão. O resultado foi uma composição que mostrava uma relação de poder entre dois sujeitos, na qual um sempre tentava escapar e era contido. A sequência

9 A Companhia Folclórica do Rio UFRJ é um grupo artístico, de pesquisa e de divulgação da cultura popular brasileira constituído por professores, funcionários e alunos de diversas unidades da UFRJ, coordenado pela Escola de Educação Física e Desportos (EEFD).
Maiores informações no site <https://www.ciafolcloricadorioufrj.com>

era repetida várias vezes com o elástico, depois se retirava o objeto físico, mas a relação se mantinha. Pensávamos que assim expressaríamos como as práticas cotidianas de opressão produzem apatia e anestesia.

"É a aprendizagem
de um lugar no mundo
e de um sentido de
vida. Ao mesmo tempo
que se constrói este
lugar próprio, porque
calcado em convicções
e ideais particulares,
se está inexoravelmente
enraizado em uma
coletividade e em uma
história."

Foi um processo intenso em que os alunos se envolveram muito. Como eu estava cursando o Mestrado na UNICAMP, após levá-los no *Universidade na Praça*, dispus os figurinos e a gravação da música em uma caixa e combinei que eles poderiam pegá-la e apresentar-se em outras ocasiões, desde que a mantivessem sempre organizada. Então o grupo de alunos passou a apresentar-se autonomamente em diversos eventos, sem muito acompanhamento meu. Acontecia de eu encontrar algum colega professor e ser elogiada pela performance dos alunos sem que eu soubesse que eles tinham se apresentado, pois eles generosamente anunciavam minha autoria e direção.

Postei uma foto desta performance em um grupo criado em uma rede social para celebrar e documentar a memória dos 70 anos do CAP. Uma das atrizes, hoje militante, compartilhou na sua *timeline* e escreveu:

"esse ano completam-se 70 anos do CAP UFRJ, onde estudei. uma das coisas

mais marcantes que fizemos foi essa performance, durante a greve de 2001, dirigida pela querida professora Celeia Machado. era um jogo de duplas, uma presa com um elástico no corpo que a outra segurava, representando o oprimido e o opressor, com a música "Socorro" ao fundo, cantada pelo Arnaldo Antunes, tão triste e tão forte.

ali aprendemos a força da arte como instrumento político, e que a greve serve pra ocupar o colégio, não ficar em casa, e trocar a sala de aula pelos pátios e ruas. foi incrível!"

Fiquei emocionada ao ler esse depoimento. O movimento político contém um processo dinâmico de reconstrução constante da legitimidade democrática. Aprende-se a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo que nos cerca, o que queremos dele e para ele e como se pode transformá-lo. É a aprendizagem de um lugar no mundo e de um sentido de vida. Ao mesmo tempo que se constrói este lugar próprio, porque calcado em convicções e ideais particulares, se está inexoravelmente enraizado em uma coletividade e em uma história. Sobretudo, é a aprendizagem de que somos potentes para não aceitar e para mudar o que está.

Este também foi meu caminho: compreender meu projeto de escola, de ensino público, de ensino de teatro, de arte. Para quem e para o que eu entrava diariamente na sala de aula do Colégio de Aplicação da UFRJ. E encontrar meus pares. E celebrar com eles. Com elas, no meu caso. Fiz grandes amigas na luta. Tenho profunda admiração por estas amigas mulheres que permanecem na luta, que não hesitam em se mobilizar, que resistem e debatem e divergem e convocam e voltam a lutar.

Constituo-me irremediavelmente com outros. Desde que me conheço por gente ando em bando e gosto de estar junto.

Na rede de amigos, referiam-se a minha família como como *Família Machado*, de tanto que andávamos juntos. Nós, irmãos e irmãs, éramos

obrigados a dividir tudo: roupas, livros, festas, presentes etc. Tudo mesmo. Éramos um bando: seis dentro de uma Brasília amarela, pilotada pelo irmão mais velho. E neste bando negociavam-se afazeres, atribuições e papéis. Nada harmônicos, sempre com muita confusão, desentendimento, brigas, ciúmes, disputas, vida. E assim cresci. Aprendendo a conviver em bando, como um jogo de coró. Lidando com a tensão e o gosto de ser um e andar junto. Ainda somos assim, nos move um sentimento intenso de responsabilidade e cuidado pelo outro.

Nas palavras do irmão poeta¹⁰ :

“Tive muitos irmãos e irmãs, uns mais velhos e outros mais novos, uns de sangue, outro de amor, eu o do meio. De todos eles o que mais amo, sono todos nós juntos. Não me comparo a eles e eles não se comparam a mim. Somos um monta cabeça.”

Sander Machado

54

Sou profundamente grata aos meus irmãos por esta rede potente que me contém, acalenta e impulsiona para a vida. Com eles, ainda aprendo o que sei sobre estar junto.

O SAGRADO

Duas vezes percorri o Caminho de Santiago com meu marido. Logo depois de terminar de escrever a tese, em 2009, foram quase mil quilômetros a pé, em 28 dias, de Saint-Jean-Pied-de-Port, na França, a Santiago de Compostela, na Espanha. E em 2016, quando optamos pela Via Turonensis, percorrendo mais de mil e cem quilômetros a pé, em 35 dias, desde a Catedral de Notre Dame, em Paris, até a Igreja de Santiago ou dos Peregrinos, em Roncesvalles, na Espanha.

Quando lembro destas duas façanhas, muitas analogias me vêm à mente, especialmente sobre meu trabalho de professora. Em ambos os Caminhos, meu marido e eu estávamos sempre em movimento, impermanentes, de passagem e, então, íamos encontrando e desencontrando

pessoas, línguas e lugares que surgiam, se misturavam, se desvaneciam e ressurgiam na sinuosidade do caminho. E sempre seguíamos, apesar das bolhas, do cansaço, da nossa fragilidade. Muito aconteceu assim, de forma mágica, inesperada, imprevista, fortuita. Nos momentos mais críticos alguém, muitas vezes pessoas de fora do caminho, aparecia e nos acolhia, nos ajudava, nos apoiava. Isto nos fazia continuar. Surgiam fatos, pessoas, objetos, que ora nos amparavam, nos protegiam, nos sinalizavam ou impediam que nos perdêssemos. Também foi aprendizagem aceitar o que o caminho apresentava e oferecia. O Caminho, nas duas vezes, foi feito de andanças, receptividade e encontros.

Escrevi nos agradecimentos da tese:

Agora, diante da conclusão do meu estudo, mesinto assim: como peregrina depois de uma longa caminhada, no Farol de Fisterra, frente ao mar, queimando minhas botas. Enquanto elas são consumidas pelo fogo, como ferro em brasa na pele de um animal, o caminho torna-se marca viva no meu corpo. Em mim, imprimem-se e ardem os encontros. (MACHADO: 2014, Agradecimentos, pg. 9)

Senti-me do mesmo modo ao compor minha narrativa de professora. Sentada, diante de inúmeros arquivos, fotos, bilhetinhos de alunos e registros do que realizei, reconheci meu caminho docente como quem contempla um lugar, um universo, impresso em mim mesma. Minha escrita passava a ser habitada pelas vivências e as histórias que se fizeram delas, tornara-se sagrada, tornara-se meu corpo. Foi um exercício de abertura, pertencimento, permanência e resistência.

Para Mircea Eliade (1992) o sagrado compreende uma realidade que não pertence ao mundo cotidiano, de natureza empírica, portanto implica a inauguração de uma outra ordem existencial. Assim, aquilo que é do sagrado pertenceria a outro mundo, que não se vê, não se pega, que não pode ser plenamente conhecido pelo homem por estar além do alcance de suas faculdades. A experiência do sagrado provoca

10 Comentário do Sander, em 28/09/2015, na timeline de uma rede social de sua esposa, Karina.

uma ruptura, a fundação de outro mundo e uma justaposição de sentido, pois aquilo que manifesta o sagrado torna-se outra coisa sem deixar de ser ele mesmo. “*Uma pedra sagrada nem por isso é menos uma pedra; aparentemente (para sermos mais exatos, de um ponto de vista profano) nada a distingue de todas as demais pedras.*” (ELIADE: 1992, p.13)

Tenho 52 anos. Nasci numa família grande, com 5 irmãos de sangue e dois de criação: Bete, André, Sandra, Zeca, Sander, eu e a Paula, esta é ordem. Dona Neuza e Seu Adão. Família grande e suburbana. Uma família suburbana colorida, cafona, brigona, ruidosa, exagerada, mas também de trabalhadores, da canseira, da exclusão, da estranheza e da confusão, menos próxima das casas simples com cadeiras na calçada, de Chico Buarque e Vinicius de Moraes, e mais avizinhada da dor de cotovelo ébria de Lupicínio Rodrigues, que minha mãe cantava enquanto encerava a casa, e do tiro *porrada e bomba*, da Valeska Popozuda.

O entendimento espiritual e ritual da vida sempre esteve presente em casa, desde o espiritismo, passando pela umbanda e candomblé. Desde pequena, sei que sou filha de Iansã, Orixá guerreira que representa o poder da natureza, a força dos ventos, dos raios e das tempestades. Muitas das minhas atitudes e do meu temperamento foram explicados por esta filiação divina: o jeito barulhento e estabanado, uma certa animação ruidosa que se apressa em reunir pessoas, mexer e mover aquilo que está quieto...até o gosto pela docência. “É filha de Iansã” ... “É Xangô que está por ela”, tantas vezes ouvi e tantas vezes lhes agradei.

Certa vez, em uma aula de Filosofia da Educação na UNICAMP, um professor me perguntou se eu acreditava realmente em todo este universo extraordinário; depois de pensar um pouco, respondi que não se tratava de acreditar, o universo das cosmologias de matrizes africanas tinha permeado a construção da minha subjetividade, fazia parte de como aprendi a estar e compreender no mundo.

Acender vela, fazer oferenda, interpretar os sinais ocultos de um sonho eram práticas

cotidianas. Havia uma guia costurada no meu travesseiro de criança, carregou uma até hoje. Sinto uma falta impossível de explicar com palavras da benzedura de minha Vó Maria, era um instante em que proteção materna e divina se totalizavam e eu me sentia plenamente amparada. O desconsolo com a perda do meu irmão Sander inclui o luto do seu cuidado conosco, das suas entidades, mandingas e pontos.

O sagrado que habita em mim é exuberante, carregado de cheiro, sabor, canto e dança, aprendi que meu corpo traz em si uma relação com o divino e o ancestral, suscitando-me um sentimento de que tudo se liga e se combina e deque não há disjunções entre tudo o que se vive, seja afetivo, social, emocional e qualquer outra vivência.

Acredito que o sagrado não é onde termina o cotidiano, mas onde outras possibilidades de mundo são criadas e manifestas. Lida com um tempo e espaço à parte. Há o tempo e o lugar do sagrado. O tempo do sagrado está fora da sua relação contínua e diacrônica – tudo no sagrado é passível de repetição e o presente não continua o passado e prossegue no futuro, desfaz-se o elo da sucessão. O lugar do que é sagrado encontra-se expandido e excêntrico. Ocupa uma zona limiar, fronteira entre o que é mágico, fantástico, imaginário e espantoso e o que é lógico, real, cotidiano e comum. Entretanto, o sagrado não tem interesse em dismantelar a estrutura estruturante do cotidiano.

Para Certeau (2000, p.31), o cotidiano “é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente”. O cotidiano está constantemente a nos convocar e nos interpelar a consumir nomes, discursos, papéis, valores e desejos. Por outro lado, continua o autor, o cotidiano “nos prende intimamente, a partir do interior. É o cotidiano que permite que se amarre todo o conjunto fragmentado de eventos que vivemos em um eu íntegro e envelopado”. Por essa razão, é também “um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres” (Ibid.).

"Praticamente tudo acontece nesta sala. Nela se faz surgir um intervalo da vida comum da escola, em um domínio espaço-temporal criado no interior do cotidiano, que se processa e existe em um feitio totalmente distinto."

Na borda do cotidiano, o sagrado escapa da sua ordem e estabelece um plano mais ligado ao encantamento, ao êxtase, ao arrebatamento. O sagrado estranha e se estranha no mundo, inventa uma des-ordem, produzindo brechas sem colocar em risco toda a estrutura. No tempo e no espaço do sagrado tudo é movimento, associação, alusão, separação. Por exemplo, a presença do sagrado na sala do Teatro. Praticamente tudo acontece nesta sala. Nela se faz surgir um intervalo da vida comum da escola, em um domínio espaço-temporal criado no interior do cotidiano, que se processa e existe em um feitio totalmente distinto. Ali, diferente da maioria dos espaços da escola, não tem cadeiras nem quadro-negro, fica-se descalço, senta-se no chão.

Em uma conversa no fim de um encontro com ex-integrantes do *Fazendo Gênero*, em 2007, uma das participantes me contou que os exercícios lhe traziam lembranças muito fortes do seu tempo de colégio, de tal maneira que lhe parecia que tudo o que fazia era atravessado por essas memórias. Escreveu no seu depoimento:

"As tábuas corridas no chão gelado trazem lembranças da época em que isso tudo era comum. Em que perceber que o centro do corpo ficava abaixo do umbigo era comum, normal, fácil, impensado. Natural".

Também meu corpo guarda a memória da sola

dos meus pés no piso de madeira da sala... E do cheiro, da luz, da temperatura da sala, das vozes... Muitos sonhos, muitos corpos, muitos suores e muitos sorrisos. Muitos movimentos também: de pessoas e de coisas vividas, de esforços e de sentimentos, de aprendizagens e de novidades. Gosto de ver a sala de Teatro como ponto de referência, centro do meu mundo, povoado por uma infinidade de seres e histórias, habitado por demônios, heróis, palhaços, fantasmas, delírios e sonhos. E, porque consagrado, continente e protegido.

O Sagrado se passa em um tempo não contínuo, em ciclos que produzem uma experiência completa em si mesmos, porém não possuem uma data de começo e fim demarcada, sobrepõe-se e não estão imediatamente ligados com o que os precede ou os sucede.

Sobre o tempo da memória, posso falar da época de infância, quando morei em Olinda, Pernambuco, quando minha família, de origem gaúcha, precisou mudar-se para lá. A cidade nordestina impunha à minha família um sistema e um modo de viver, muito diferentes do nosso. De alguma forma, minha família criou para si um espaço de jogo, múltiplo e plural. Foi a experiência do estrangeiro.

Depois dizer do retorno para Porto Alegre, do fim do Ensino Básico até a conclusão do Bacharelado de Interpretação Teatral pela UFRGS. A vivência do estranho no que deveria ser familiar. O que prometia ser acolhedor, não o foi. Tempos também de ir a passeatas com o irmão mais velho, de fazer teatro com amigos, de entrar na faculdade e encontrar meus pares. Perda da minha mãe, enfrentar o mundo profissional, ingressar na primeira pesquisa acadêmica da minha vida, começar a dar aulas. Cabelo enorme ao vento, careca, sem sutiã, tempo do desbunde - quem viveu os anos 80 entenderá. Encontrar o amor naquele que seria meu companheiro de viagens e aventuras, ouvinte na madrugada das minhas ansiedades do mestrado e doutorado, primeiro leitor de artigos, dissertação, tese e, ainda, este memorial.

Há os primeiros anos no Rio de Janeiro. Novamente estrangeira. Tempos de adaptação na

nova cidade, casada, professora concursada do Município. Tempos de descobertas. Conhecer o Rio do avesso, da sombra, do suor. Fazer teatro com meus alunos da periferia, depois da comunidade. Terminar a licenciatura na UNIRIO, fazer o Curso de Técnico em Dança, na Escola Angel Vianna. Ter aula com Angel Vianna. Descobrir o corpo e meu corpo em outro viés e dançar. Há uma mudança gigantesca na minha forma de pensar o corpo, a cena, o corpo em cena.

A entrada no Colégio de Aplicação da UFRJ. Compreender as instâncias universitárias. Encontrar uma equipe de trabalho e juntar-me a Fátima. Elaborar projetos, orientar licenciandos e bolsistas, ser pesquisadora da minha própria pesquisa. Engajar-me nas lutas docentes. Eram anos sombrios, o fim da década de 90. Fazer greve, ir à assembleia, participar de atos, discutir calendários de reposição. Aceitar que este seria a escolha de um caminho. O Setor Curricular de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da UFRJ seria meu lugar de plano de vida e de permanência.

Dentro do CAP, o percurso de amadurecimento da minha prática docente e alargamento da minha atuação como professora: o mestrado, a atuação como Diretora Adjunta do CAP e o doutorado. No mestrado, ao analisar o processo de montagem na escola desenvolvido pelos projetos *Fazendo Gênero e EncenaAÇÃO*, examinei minha própria trajetória e admiti minha escolha pela docência. Volto a repetir: atuar como professora e reconhecer que eu gostava muito foi um caminho desafiador, pungente até. Na Direção Adjunta de Ensino (DAE), eleita pela comunidade do Colégio de Aplicação, pude atuar na gestão da escola. Éramos: Militza e Izabel, na Direção Geral, Sandra, Beatriz e eu na DAE, Rosângela e Vicente na Direção de Licenciatura e Pesquisa (DALPE). Foi a primeira equipe de direção eleita com técnicos administrativos na sua composição. Foram anos duros, de debate e enfretamento, mas que redimensionaram minha prática de professora de artes cênicas, pois provocaram a expansão da minha atuação para além dos limites da minha aula e das ocupações das Artes Cênicas. No doutorado, aprofundei um caminho de pesquisa pessoal em arte e educação. Defendi a tese e, no mesmo dia, meu pai morreu.

Voltei da Licença.

Havia ficado 10 anos fora de sala de aula: no mestrado, na Direção e depois doutorado. Era outra docente. Os percursos acadêmicos e a Direção me impeliram a repensar e transformar minha atuação como professora, ampliando minhas atividades de pesquisa e extensão, provocando-me à realização de uma produção mais autoral e à tomada de posições e atitudes mais definidas quanto aos temas pertinentes ao cotidiano da escola, às políticas de ensino e à luta sindical. Passei a me interessar pela atuação dos professores do Ensino Básico, mais especificamente os professores do CAP, como é o meu caso, na formação do professor e do profissional de teatro. Nesta direção, tornei-me mais efetiva no cuidado com a formação dos licenciandos e bolsistas, procurando oferecer a eles oportunidades de complementar seus estudos, seja através de leituras, seja por meio do convite a artistas e pesquisadores compartilharem suas ideias em eventos do Setor de Artes Cênicas, seja incentivando-os a apresentarem trabalhos em congressos e a escreverem artigos para revistas especializadas. Sobretudo, passei a me ocupar na proposição de uma agenda de discussão e luta com as colegas do Setor de Artes Cênicas.

O Sagrado se faz nos encontros. Quando terminei de escrever este memorial, dei-me conta que tinha muitos a agradecer. E fiquei feliz. Nossas vidas e nossos corpos nos ultrapassam e nos pertencem muito menos do que imaginamos ou acreditamos. Maria Rita Kehl assim escreve sobre corporeidade e construção da subjetividade:

E o Outro, e os outros que o rodeiam, vivos ou mortos. Um corpo é um corpo e os outros corpos que o sustentam, acariciam recusam, barram, outros corpos contra os quais ele se bate ou com os quais, temporariamente se confunde. Um corpo é o corpo e os corpos que lhe deram origem. Um corpo é o corpo e o vazio dos corpos faltantes ao seu redor. Um corpo inclui o sentido e o sem sentido da vida. (KELL apud SANT'ANNA, 2005)

Segundo a autora, o corpo de alguém nunca é só um corpo, é sempre ele e mais tudo e todos aqueles que o atravessam. Sem hesitação, posso afirmar que

de muitos corpos se faz meu corpo de professora.

Percorri um caminho profissional habitado por muita gente, muitos me apoiaram, me ensinaram, me transformaram, me construíram e compartilharam comigo o seu amor. Fayga Ostrower (1986) afirma que ao nomear damos forma e sentido ao vivido e lhes asseguramos um lugar no mundo. Gostaria de ter nomeado cada pessoa que esteve comigo, meus alunos da Educação Básica e graduandos, professoras e professores, porteiros, serventes, secretários, funcionários das mais diversas funções, colegas de pós-graduação, colegas de trabalho, amigas, amores e meus familiares. Enfim todos, sem exceção. Porque ao nomeando, reafirmo e visibilizo a sua existência e a sua interferência na minha vida. Mas não é apenas por isto, também porque todos estes e estas têm um nome e um corpo, com história, desejos e lutas. Assim, falar daqueles que participaram da minha jornada, dos alunos e das mulheres, encontros de corpo e alma é torná-los presença na minha experiência de viver. Na escrita do memorial, queria tornar todos estes e estas visíveis e consagrá-los na minha história.

Alunose alunas, de Ensino Básico ou Graduação, me interpelaram, corrigiram, colocaram em xeque minhas falas e comportamento. E trouxeram suas angústias, alegrias, concepções de corpo, teatro, dança e fazer arte. Desafiaram-me a experimentar coisas novas e me aprimorar, a constantemente repensar atitudes, crescer e ampliar meu escopo de reflexões sobre corpo, arte, escola, educação. Gostaria de conseguir citar todos os meus alunos para que eles soubessem com que intensidade me afetaram. Aprendi com eles sobre ser professora, fazer teatro na escola, pensar o ensino de teatro, lutar pela escola pública.

Além dos alunos, muita gente me deu a mão, andou comigo lado a lado, me amparou. Mas com mulheres formei as mais fortes e profundas alianças. E mesmo correndo o risco de esquecer ou ficar em falta com alguém, senti a necessidade de nomeá-las. Na vida acadêmica são tantos homens a quem fazemos referências: poetas, teóricos, pensadores, filósofos, artistas... mesmo neste escrito percebo tantas citações masculinas. Então, neste campo que dediquei ao sagrado, decidi reverenciar minhas amigas, irmãs, colegas

e companheiras.

A primeira colega e amiga de quando trabalhei na rede municipal.

As primeiras grandes amigas que fiz no CAP. Nossas longas conversas foram fundamentais para que eu, iniciante na instituição, entendesse o Colégio e a UFRJ, suas idiossincrasias e discursos, os lugares de fala, de quem fala e onde se fala.

As Mulheres do Setor de Artes Cênicas, que acolheram minhas ideias e meus muitos delírios.

As grandes colegas, amigas e companheiras de luta, mulheres que estive ao lado e de mãos dadas na luta pela educação pública, gratuita e laica. Estar com elas é viver a luta com alegria, risos e afeto.

E há as mulheres irmãs. Aquelas que compartilham o DNA da cumplicidade, do afeto e do amor. Nos elementos acrobáticos, há sempre o volante, artista que realiza os movimentos aéreos, e o *portô*, do francês *porteau*, que significa “o que carrega”, cuja função é a de apoiar, equilibrar e impulsionar o volante em suas exhibições. Há amigas de confiança tão plena que me dão certeza que me apoiarão apesar de tudo e que não me deixarão cair. São irmãs, cada uma a sua maneira, garantindo e dando suporte ao meu jeito abrutalhado e estúpido de ser, meus constantes devaneios, mazelas e maluquices.

Todas habitaram com suas vozes e alegria o meu cotidiano de professora, que muitas vezes parece tão solitário. Com elas, fui a passeatas, fiz greves, participei de assembleias e atos discuti, tirei dúvidas, pedi muita ajuda e principalmente aprendi. Elas não deixaram e não deixam que o desânimo ou meu caráter indolente seja mais forte que o ímpeto de celebrar nossa potência em transformar a vida.

Por último, há as mulheres da minha família. Tão fortes e combativas: minha mãe, vó Maria, Bete, Sandra, Paula e Luciana. Possuem força sustentadora e transformadora. A começar pela minha Vó Maria que foi mãe solo em 1940, saiu do interior do Rio Grande do Sul para Porto Alegre e manteve uma relação de 50 anos fora das instituições constituídas com o Avô que conheci e amei. Elas socorrem-me, não me negam colo, escuta e me curam das mazelas físicas, espirituais

e de uma loucura qualquer. Foram muitas preces, conversas, remédios, velas e benzeduras. Meu *familião* ainda é composto de irmãos, cunhados e sobrinhos. São o meu *bando* mais necessário: compõe uma torcida incondicional e, acima de tudo, há o infinito amor que nos envolve.

"Há sobrecarga de trabalho e aligeiramento do processo de produção de conhecimento."

Por último, não pode faltar no Sagrado aquilo que é do universo mágico e imponderável. São *aleatoriedades*, que não somam em avaliações, mas me fizeram mais feliz. Assisti a uma crescente demanda da universidade pela quantidade de produção de publicações em livros e artigos, orientações, participações em bancas, organizações de evento, comissões de todas as naturezas. Há sobrecarga de trabalho e aligeiramento do processo de produção de conhecimento. Muito pouco tempo parece restar para fruir das nossas atividades, pesquisar e elaborar com mais tranquilidade, compartilhar reflexões, pensar sobre nosso fazer e até mesmo desfrutar das pequenas e singelas realizações cotidianas.

Denise Lemos (2018), pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, considera a crescente exigência em fazer do professor um profissional múltiplo e aponta o quanto estas condições progressivamente colocam o professor em uma superposição de tensões, contradições e controles institucionais que chegam até o cotidiano do seu trabalho. Percebo que, nos últimos anos, envolvo-me muito mais em tarefas burocráticas do que gostaria: gasto tempo demais preenchendo formulários, elaborando propostas, cooptando recursos demandados pelas diversas instâncias administrativas ou até mesmo com leituras que não elegi, pois são para cumprir determinada obrigação acadêmica. Sobra pouco para exercer com liberdade a gestão do conteúdo e do plano do meu trabalho.

Por esta razão, destaquei minhas vivências a partir de uma ordem diferente, do sensível,

sem uma conexão evidente ou precisa entre si, mas que deixaram sua impressão em mim e me transformaram por razões mais afetivas do que qualquer outro motivo. Por exemplo:

Passar e discutir 12 vezes o curta metragem *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, com minhas turmas de Ensino Fundamental. A cada vez, os pontos de vistas eram tão diferentes que fizeram valer a pena o cansaço da repetição.

Ver meus alunos da escola municipal extasiados com as esculturas de Rodin, tecendo relações com o trabalho corporal que fazíamos em sala;

Estar presente e aliada nas plenárias que resultaram na democratização do ingresso de alunos no Colégio de Aplicação, quando se deliberou pelo sorteio público no Ensino Fundamental e prova de nivelamento, seguida de sorteio para o Ensino Médio;

Ser tema do Trabalho de Conclusão de Curso¹¹ de licenciando do curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO, que acompanhou o processo das minhas aulas do 1º ano do Ensino Médio.

Dirigir um grupo de alunos que se reuniram para fazer teatro no contraturno; apresentamos no CAP e em algumas escolas. Minha memória sorri ao lembrar de mim, atrapalhada, procurando chegar nas escolas, sem GPS (porque na época não havia), com sete ou oito adolescentes mais cenário e figurino no meu Toyota Bandeirantes.

Acompanhar na rede social, ex-aluna e licencianda, agora professora de Artes Cênicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, envolvida nas lutas políticas e na coordenação do sindicato de professores.

Receber, em 2018, nas comemorações de 21 anos do *EncenaAÇÃO*, um aluno que participou da primeira apresentação, em 1997, e agora é ator, professor e diretor de teatro.

Participar da mobilização estudantil dos alunos do Colégio de Aplicação e Pedro II que ocasionaram o adiamento do vestibular, no movimento grevista de 1999.

11 Valério Augusto Mota De Souza defendeu o trabalho: "A teoria na prática em sala de aula: um estudo de caso – a prática da professora Celeia Machado (CAp/UFRJ)", defendido em 14 de agosto de 2017, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Merisio.

Ouvir de um aluno com uma história escolar de dificuldade na socialização e que fora jubilado naquela semana, após a estreia do EncenaAÇÃO, dizer-me palavras análogas a estas: “*eu mostrei que eu posso, né Celeia? Eu posso.*”

São eventos dispersos, que “*não cabem não Lattes*”, que não agregaram nenhuma pontuação na minha avaliação docente, por ocasião das progressões funcionais, entretanto somaram indelevelmente na minha carreira e me fazem ter a certeza que sou bem-aventurada no caminho que escolhi. Com certeza, são minhas hierofanias particulares.

PARA FIM DE CONVERSA

Desejei contar da minha trajetória docente como quem conta uma história que a memória guardou. Certeau (2000) afirma que o tempo é o grande aliado das práticas do cotidiano, certamente o decorrer do meu tempo como professora-artista-pesquisadora da UFRJ fez de mim esta professora. Queria muito compartilhar, como uma forma de resistência a um certo espírito empreendedorista que impera sobre o meio acadêmico, que não produzi sozinha o que mais importa quando conto de mim, nem só visando a minha própria carreira, tampouco apressada com os prazos. O que mais permanece na minha lembrança e que mais concorre para esta que sou certamente foi aquilo que fiz com outros, com tempo, com desejo e com sonho.

Sempre estudei em escolas públicas, depois passei para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Terminei o Curso de Licenciatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Concluí Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Trabalhei em escolas da rede municipal da cidade carioca. Ingressei em 1996, como professora, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fiz minha trajetória, com orgulho, no ensino público. Neste momento sombrio do país, em que testemunhamos o desmonte da escola e da universidade, a história da minha família é um

exemplo de como a escolarização muda a vida da gente e então considero necessário afirmar a imprescindibilidade da educação pública, gratuita e de qualidade como caminho para construir um projeto de país mais democrático e menos desigual. Trabalhar numa universidade federal consolidou esta luta.

Desde que ingressei na UFRJ, percebo uma demanda contínua para que eu assevere meu trabalho no ensino, na pesquisa e na formação de professores. No Setor de Artes Cênicas, cabe defender minhas escolhas e valores pedagógicos, artísticos e estéticos. No âmbito do Colégio, pleitear ao ensino de teatro como valor de campo de conhecimento imprescindível na formação escolar do indivíduo, assegurando igualdade de condições acadêmicas, principalmente nos embates administrativo-pedagógicos. Na esfera da UFRJ, procurar garantir o reconhecimento e a consolidação da natureza universitária das atividades dos docentes do CAP, asseverando nossa identidade de espaço de pesquisa e formação de professores. Fora dos muros institucionais, lutando em defesa do direito à experiência artística para todos por meio da oferta do ensino de artes na escola e pela escola pública, gratuita, universal e laica.

Quando penso nas aulas, nos processos de criação, nos projetos, nas greves, nas plenárias, na Fátima, na Andrea, nos tantos colegas professores substitutos, nos demais colegas de outras áreas, nos alunos - do CAP e da Graduação - e em mim mesma, ou seja, em tudo e todos que vivi e convivi, não procuro encontrar uma rota única, uma carreira sem arestas, um plano objetivo e eficaz, busco me perguntar sobre as coisas, as ações, os sentimentos e as pessoas que estavam em jogo, como todos se arranjaram e onde cada um se colocou. E onde eu estava e como me movi.

Toda uma rede de afetos me configura e me move. Sustento-me destes afetos. Devo a eles a professora que eu sustento a cada dia.

Referências

- CERTEAU, Michel De. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Vol.1. Petrópolis: Vozes, 2000
- COELHO, J. G. *Ser do tempo em Bergson*, Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.8, n.15, p.233-46, mar/ago 2004.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LECOQ, Jacques. *O Corpo Poético, Uma Pedagogia da Criação Teatral*. São Paulo: SESC, 2010.
- LEMO, Denise. *Trabalho Docente nas Universidades Federais: Tensões e Contradições*. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 105-120, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a08v24nspe1.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2018.
- , Cleusa Joceneia (Celeia). *Identidade Expressiva do Ator*. 2010. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- , Celeia. *O Ensino de Teatro e a Experimentação Poética de Si*. In: MUNIZ, Mariana L CRUVINEL, Tiago (org) *Pedagogia das Artes Cênicas: Criatividade e Criação*, vol 2. Curitiba, CRV, 2017. p. 77-92.
- , Celeia; NOVO, Maria Fátima S.; PINHEIRO, Andrea; AZEVEDO, Debora. *Ser Professor de Artes Cênicas no CAP-UFRJ: Entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão*. Revista Teatro: Construção e Criação de Conhecimento ISSN 2357-710X Tocantins: v2 n2, 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/issue/view/55> Acesso em 26 de fevereiro de 2018.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- RICOEUR, Paul. *O Si-Mesmo Como Um Outro*. Campinas: Papyrus, 1991.
- SANT'ANNA, Denise B. *Corpos de passagem – ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.