



Revista Educação e (Trans)formação
Journal Education and (Trans)formation

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

O ESTUDO DOS CADERNOS DE CAMPO NA EDUCAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA DE ANÁLISE

THE STUDY OF FIELD NOTEBOOKS IN EDUCATION FROM A FOUCAULDIAN PERSPECTIVE OF ANALYSIS

Paula Lopes Aquino da Silva¹
p.lopes.uemgpedagogia@gmail.com

Fernando Luiz Zanetti²
fernando.zanetti@uemg.br

Resumo

Este texto tem como objetivo traçar uma relação entre o Teatro do Oprimido e o pensamento de Foucault. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é articular um diálogo entre a metodologia do Teatro do Oprimido relacionada ao contexto escolar e o pensamento de Michel Foucault. O problema da pesquisa que orienta o trabalho é: como desconstruir o corpo mecanizado pelo cotidiano escolar e reconstruir o corpo como linguagem? A metodologia utilizada no trabalho é o modo de pensar na cartografia de Deleuze e Guattari (1996). A proposta de discussão está relacionada com uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação stricto sensu da FaE/UEMG. Neste trabalho, está sendo construído um “arquivo” a partir da investigação dos cadernos de campo de três professoras recém-formadas, as quais registravam práticas pedagógicas vivenciadas no estágio supervisionado da graduação em Pedagogia da UEMG/Ibirité entre 2018 e 2019. Portanto, parte-se dos cadernos de campo, de sua estrutura, dos elementos que emergem na cartografia, com o intuito de analisar o discurso de verdade, corpos dóceis, a arte e o teatro na educação. Como resultados da análise dos cadernos de campo, observamos nas narrativas docentes a ausência do teatro, assim como da proposta do Teatro do Oprimido. Consideramos que o estudo dos cadernos de campo apresenta vastas possibilidades de análise do contexto educacional, como, por exemplo, os saberes docentes, currículos educacionais e práticas dos professores. O caderno de campo é um instrumento valioso para a formação docente e para a educação, sendo possível capturar, através das escritas pedagógicas, os contextos escolares.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; educação; arquivo; relações de poder.

¹Mestranda, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

²Doutor, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Abstract

The aim of this text is to establish a relationship between the Theatre of the Oppressed and Foucault's thought. In this sense, the general objective of this work is to articulate a dialogue between the methodology of the Theatre of the Oppressed related to the school context and the thought of Michel Foucault. The research problem that guides the work is: how can we deconstruct the body mechanised by everyday school life and rebuild the body as language? The methodology used in the work is Deleuze and Guattari's (1996) cartographic way of thinking. The discussion proposal is related to ongoing research in the *Stricto Sensu* Postgraduate Programme at FaE/UEMG. In this work, an 'archive' is being built from the investigation of the field notebooks of three recently graduated teachers, who recorded pedagogical practices experienced in the supervised internship of the Pedagogy degree at UEMG/Ibirité between 2018 and 2019. Therefore, we start with the field notebooks, their structure and the elements that emerge in the cartography, with the aim of analysing the discourse of truth, docile bodies, art and theatre in education. As a result of the analysis of the field notebooks, we observed the absence of theatre in the teachers' narratives, as well as the proposal of the Theatre of the Oppressed. We believe that the study of field notebooks offers vast possibilities for analysing the educational context, such as teaching knowledge, educational curricula and teachers' practices. The field notebook is a valuable tool for teacher training and education, making it possible to capture school contexts through pedagogical writings.

Keywords: Theatre of the Oppressed; education; archive; power relation.

Iniciando a análise

Este artigo surgiu como proposta da disciplina "Seminários de Temas Contemporâneos: a Pesquisa em Michel Foucault", cursada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado de Minas Gerais — FAE/UEMG, cujo objetivo geral é articular um diálogo entre a metodologia do Teatro do Oprimido relacionado ao contexto escolar e o pensamento de Michel Foucault.

Escolheu-se como problema de pesquisa, para orientar a escrita, o possível processo de desconstrução do corpo mecanizado pelo cotidiano escolar e a reconstrução desse corpo como linguagem. Dessa forma, concatenamos o problema de pesquisa, evidenciando o Teatro do Oprimido como meio para a linguagem corporal.

Este estudo se justifica pelo interesse em analisar a relação dos corpos no ambiente escolar, o qual, na grande maioria dos casos, funciona na lógica do controle, da disciplina e da vigilância, como pensado por Foucault (1984). Por conseguinte, buscamos articular a metodologia do Teatro do Oprimido, criada por Augusto Boal (2012), como proposta para uma educação que potencialize a linguagem corporal, atuando na desmecanização dos corpos.

A pesquisa, que adota como modo de pensar a cartografia de Deleuze e Guattari (1996), desenvolve-se em três etapas. A primeira dedica-se à cartografia de oitenta artigos

científicos de revistas de Arte-Educação, as quais discutem o ensino de teatro no campo educacional entre 2004 e 2022. Na segunda etapa está a análise dos cadernos de campo de três professoras recém-formadas, que relataram suas experiências nos estágios obrigatórios, assim como o conteúdo da escrita do caderno de memória da pesquisadora sobre as experiências com as oficinas do Teatro do Oprimido. Por fim, como terceira e última etapa do projeto, tem-se o estudo do referencial teórico. Neste texto, optamos por focar no exame dos cadernos de campo e, a partir deles, caminhar para a questão das relações de poder e dos corpos dóceis.

Espera-se que, com este texto, possamos contribuir para a discussão no campo da Arte-Educação em relação às ideias de Foucault, além dos modos de articulá-las com o Teatro do Oprimido, sem perder de vista sua proposta pedagógica, de modo a estabelecer um paralelo e propor pontos de diálogo.

O estudo do arquivo

Arlette Farge (2009) explicita detalhes sobre o arquivo na primeira parte de seu trabalho. Em "Milhares de Vestígios", ela nos dá pistas do trabalho meticuloso realizado no arquivo. Para a autora, o arquivo se relaciona com aquele que o estuda, aquele pelo qual todo o processo se desenrola, "[...] uma mão que coleciona e classifica [...] de certo modo está preparada para um uso eventual." (Farge, 2009, p. 8).

Quando a autora faz comparação do arquivo, por ser sobretudo uma viagem, compreendemos que, por vezes, muito se relaciona e se conecta com a pesquisa cartográfica, porque adotar esse método de pesquisa consiste em entrar no campo subjetivo, no qual o objeto de pesquisa e a metodologia se desenham e se formam, estando em processo. Em resumo, não é uma metodologia cujo caminho é dado, mas ele é construído, visto que "[...] a atenção cartográfica que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar." (Kastrup, 2009, p. 27). Pensar o arquivo como uma viagem é dado, especialmente nas palavras da autora, "[...] em termos de mergulho, de imersão, e até de afogamento... o mar se faz presente." (Farge, 2009, p. 9).

Cartografar um arquivo é como velejar em alto-mar: exige uma imersão, um mergulho – por vezes, é sentir a água, saber onde bate, senti-la nos pés, até podermos de fato mergulhar. Não damos mais pés e nos afogamos; é necessário voltar, tomar fôlego, retornar ao barco, para que seja possível navegar.

O arquivo é uma fonte que guarda e transporta fragmentos de verdades de seu tempo, é uma descoberta, expressa pela autora como um "maná", uma espécie de alimento que nutre e que talvez justifique o fato de ser uma fonte, o que muito explica o título do livro: O Sabor do Arquivo.

Cadernos de campo como proposta de estudo

Na Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus Ibitaré, os estágios curriculares supervisionados (obrigatórios) iniciam no segundo período da graduação, prolongando-se até o sétimo período. No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2016), não se menciona a obrigatoriedade dos cadernos de campo para o estágio ou para as disciplinas de integração curricular, no entanto, foram adotados em uma turma do curso de Pedagogia, até o fechamento das escolas, durante a Pandemia da Covid-19.

Pensamos que, por mais que o caderno de campo, naquele momento, fosse colocado como parte de uma avaliação, logo, feito por “obrigação”, nos fez levantar o questionamento: o mesmo foi significativo, fez diferença escrever durante todo o período de graduação, e, depois de escrito e avaliado, qual é o seu sentido? Ele é revisitado? Ou ele é esquecido no armário, na gaveta? Mudou de fato alguma coisa na vida das estudantes? E qual seria nossa intenção em pesquisar e em visitar as vivências que uma vez já foram compartilhadas em sala?

Desse modo, conseguimos ter acesso aos cadernos de três professoras recém-formadas, os quais nos permitiram cartografar as suas experiências nos estágios supervisionados obrigatórios do curso de licenciatura em Pedagogia.

Cartografar os cadernos de campo está em verificar, nas narrativas, os vestígios das experiências com o ensino de arte, mais especificamente, as aulas de teatro. Para analisar os cadernos de campo, desenvolvemos alguns critérios de análise, como modalidade educacional, ano, estagiária/escola/professora/aluno, descrição da relação de poder, relações dos corpos, por onde anda a arte?, relação, professor/aluno/coordenação. A análise dos cadernos de campo consiste em verificar os discursos de verdade e as relações de poder, ideias presentes em Foucault (1987/2008).

Considerar os cadernos de campo como arquivo fez com que percebêssemos que estávamos deixando muitas pontas soltas, em relação ao estudo do arquivo. Levando em conta o discurso de verdade, preconizado por Foucault, propomos fazer uma relação com as

narrativas dos cadernos de campo sobre o contexto escolar. Nessa perspectiva, buscamos fazer um movimento de segurar as pontas soltas, para amarrá-las. As perguntas foram lançadas e procuramos respostas nos cadernos de campo: quais os sentimentos das professoras em formação? Como se organiza e como é a escrita dos diários de campo? Há algo que falta? O que solta, nos diários de Campo? Tivemos acesso a dez cadernos de campo das professoras recém-formadas, as quais, neste trabalho, são apresentadas como a Sra. F, a Sra. E e a Sra. S. A seguir, mostraremos como os cadernos de campo estão organizados. Apontamos o exemplo do caderno da Sra.F.

No primeiro caderno — Tópico de critério de análise do estágio supervisionado, foco na alfabetização. Tópico, escola como é, onde fica – existe um tópico inacabado sobre o PPP, provavelmente iria trazer algo sobre esse aspecto. Os tópicos são por assuntos: a turma, a professora e a sala, o desenvolvimento do estágio, as aulas de alfabetização, as aulas com conceitos matemáticos, a análise do estágio.

No segundo caderno, inicia-se com objetivo da análise do estágio — tempos e espaços, organização na Educação Infantil. Tópico da escola, tópico de temáticas: a Educação Infantil no colégio, a proposta de ensino bilíngue, a turma, a professora, a sala, as aulas, o desenvolvimento do estágio, a aula de música/movimento, a aula de artes, as aulas com conceitos de alfabetização, a rodinha, o livro de religião, as aulas com conceitos de matemática, as atividades marcantes que vivenciei no primeiro dia, a hora da história, a folha do roteiro de observação proposto das aulas de integração, que contém perguntas a serem respondidas sobre a sala que acompanha e seus integrantes. O plano de aula da Sra. F, na parte de intervenção [por se tratar do estágio no qual deveria dar uma aula]. Tópico - “Minha intervenção”, análise do estágio, fotos da sala e da biblioteca.

O terceiro caderno começa com o porquê da escolha da escola, trata do PPP e sua construção, tópico desenvolvimento do estágio - primeiro dia de estágio, segundo dia de estágio - aula de ciência, terceiro dia de estágio - aula de português, aula de matemática, atividade da semana das crianças, voltando ao primeiro dia de estágio, atividade elaborada por uma professora-reserva, quarto dia de estágio, quinto dia de estágio, sexto dia de estágio, sétimo dia estágio, aula atípica (junção das turmas), oitavo dia de estágio, ao concluir o presente estágio.

A estruturação da narrativa do caderno de campo, por mais singular que seja a escrita das professoras em formação, principia sempre contextualizando o leitor sobre a escola, suas

motivações de terem escolhido a escola, ou a dificuldade em encontrar uma instituição que as aceitasse como estagiárias. Há cadernos que são narrados de acordo com os dias, outros, de acordo com as aulas. Há cadernos nos quais a escrita é mais detalhada, outros menos; às vezes, no primeiro caderno, a organização dos relatos acontecia de uma maneira, no segundo caderno se modifica, mas, no terceiro, a estrutura do primeiro caderno de campo retorna.

Uma pergunta interessante, para a qual buscamos procurar respostas nos cadernos de campo, foi: quais são os sentimentos expressados pelas professoras em formação? De maneira geral, nos relatos das professoras em formação, há um medo quanto ao campo educacional, quando colarem grau e terem de assumir uma turma. Houve uma insegurança em começar a estagiar, ou ficaram assustadas, quando se depararam com uma turma de meninos maiores, ou quando presenciaram a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA); por vezes, elas se emocionaram, se incomodaram com determinadas situações vivenciadas, se questionaram ou questionaram as práticas adotadas por determinados professores, mas, também, se alegraram e pensaram em seu futuro, enquanto professoras, tendo o chão da sala de aula como um lugar de pertencimento, o qual, apesar de desafiador, é um lugar onde gostariam de estar.

Há duas passagens no caderno de campo da Sra. E que podem ser nomeadas como angústias frente as realidades educacionais, que são sentidas, porém, pensadas à luz de um frescor otimista.

Quando a angústia bate...

Sinto nó na garganta por ver que na maioria das vezes professoras com a profa. A.³ não são valorizadas e não recebem ajuda do governo, por exemplo, para terem atitudes como essa, tenho medo do futuro que me espera, mas, tenho fé que mesmo com pouco, conseguirei fazer a diferença. Aprendi muito nesses quase 4 meses na escola.⁴

(Sra. E, Contagem, 26 de abril e 13 de maio de 2018).

Reflexões finais:

*[...] A professora A, com o seu jeitinho sempre incentivava “ vamos lá”, soletra para mim, “você consegue!”. Apesar da correria, sentirei uma saudade enorme, tive certeza que encontrarei muitos desafios á frente, mas **apesar de tudo sei que é***

3 Assim como os nomes das professoras em formação dos respectivos cadernos de campo não foram revelados, o mesmo acontece com as professoras regentes dos estágios supervisionados, das quais não constam os nomes, de modo a manter um sigilo quanto à sua identidade.

4 As narrativas das professoras serão apresentadas em uma fonte diferente da normalmente utilizada no texto, além do seu posicionamento da régua, a fim de valorizar suas colaborações na pesquisa.

dentro das salas de aula que quero estar.

(Relato da Sra. E, 2018).

Em relação ao que solta, nos diários de campo, podemos exemplificar com o caderno da Sra. S:

- ❖ Folha de atividade – Poema “Boneca” (autor: Olavo Bilac).
- ❖ Listagem de tudo o que tem na escola, Folha de atividade - Música: “É tão lindo”.
- ❖ Comentário do(a) professor(a) responsável na integração.
- ❖ Carta/bilhete da professora regente para a professora em formação.
- ❖ No meio do caderno, há uma pequena parte da disciplina “Sociedade, Educação e Tecnologia”, no qual se discutia a gamificação; desse modo, a Sra. S colocou as medalhas de incentivo dadas pela professora responsável pela disciplina, na Universidade.
- ❖ Existem duas páginas coladas; provavelmente, haviam sido puladas e a Sra. S as colocou, para que não ficasse buraco no texto.
- ❖ Plano de aula de intervenção.
- ❖ Foto da criançada no banho de esguicho - vivência da intervenção.

Esse ponto de análise do que solta nos cadernos de campo foi revisto nas aulas do seminário de Foucault, pois, enquanto os cadernos de campo foram cartografados, não tivemos o cuidado necessário quanto aos elementos palpáveis dos vestígios escolares.

Nesse sentido, o autor problematiza a respeito da constituição de uma obra póstuma e questiona se é necessária apenas a organização de alguns textos, ou se é preciso levar em conta as outras tantas formas de linguagem que perpassam o universo do autor, os demais vestígios narrativos que permitem compreender um discurso. Por conseguinte, isso nos auxilia a pensar nos elementos que saltam dos cadernos de campo, como outras formas de linguagem, as quais possibilitam narrar o contexto educacional que contribui na compreensão no que tange ao tornar-se professor.

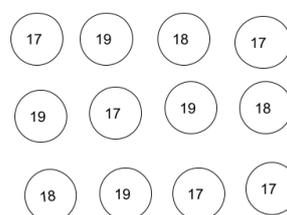
Os discursos de verdade

Catarina Sofia Silva Martins (2011), ao abordar o estudo do arquivo, menciona que não se trata de um esforço para medir os discursos de verdade através de parâmetros, mas sim de entender como se dá a sua constituição. Além disso, destaca como os discursos de verdade interagem com o tempo presente ao qual pertencem, ou seja, sua relação com o contexto atual. Acrescenta que o arquivo se constitui das práticas discursivas – no caso dos cadernos de

campo, poderíamos compreendê-las como práticas discursivas pedagógicas. Ao se referir à obra "Arqueologia do Saber", a autora explica que, para Foucault, os ditos e os escritos marcam as possibilidades discursivas de uma determinada realidade, contudo, não se limitam apenas a isso.

O discurso pedagógico na aula de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Uma queixa dos alunos foi referente as aulas de artes, do início ao fim do estágio foi dada a mesma atividade "colorir os círculos de acordo com a cor e o número" os alunos detestavam e em um certo dia a aluna questionou a utilidade daquela atividade, a professora de arte por sua vez argumentou que trabalhava os números, a coordenação motora e as cores. Fico pensando, pode até ser, mas, será que ela só conhece essa atividade?



[Obs: Feito com base no exemplo que a Sra. E reproduz, em seu caderno]

Era +- assim: Número 17 azul, 18 verde e 19 amarelo. Pensa uma folha cheia assim.... Deixar bem registrado para que eu não faça igual. (Relato da Sra. E, Contagem, 09 de maio de 2019).

Silva e Machado Junior (2014), ao tratarem do discurso de verdade em Foucault, asseveram que as práticas discursivas são associadas pelo autor, por meio da formação do enunciado e da prática, à aplicabilidade do discurso no dia a dia do sujeito. “Decidi-me a descrever enunciados no campo do discurso e as relações de que são suscetíveis.” (Foucault, 2008, p. 40). Ainda sobre os discursos, Silva e Machado Junior (2014) frisam que estes se relacionam com o poder, uma vez que são produzidos a partir dele; com efeito, os discursos são entendidos como acontecimento e, por serem acontecimento, permeiam as relações sociais e causam efeitos.

Tais autores explicitam que o processo do discurso, ou seja, sua produção, se associa ao status daquele que fala, tendo relação com a posição social em que o sujeito atua: “[...] o discurso em Foucault é percebido como um conjunto de enunciados que integram as malhas do poder, perpassando todas as relações entre sujeitos: o discurso aparece envolto de saber e poder” (Silva; Machado Junior, 2014, p. 5).

Pensando a respeito do discurso pedagógico, descrito pela Sra. E, é possível perceber que a professora de Arte estabelece uma relação de poder/saber no que diz respeito à sua

prática pedagógica. Ao ser questionada por um dos estudantes sobre a proposta da atividade, traz na sua fala uma explicação de cunho pedagógico, no que tange à aprendizagem; todavia, apesar de se valer de um discurso de verdade do lugar de professora que ocupa, faz com que a Sra. E, ainda assim, questione essa atitude.

Castro (2004), referindo-se à genealogia do poder de Foucault, enfatiza que as práticas discursivas não podem ser entendidas apenas como forma de confecção do discurso, ou seja, elas se formam através dos enunciados, os quais estão relacionados aos dispositivos, os quais, por sua vez, são estabelecidos como estratégia: isso “[...] pode justificar ou ocultar uma prática.” (Castro, 2004, p. 123). O autor continua, argumentando que as práticas discursivas ganham força no emaranhado de técnicas, nas regulações de comportamentos, na transmissão do conhecimento, porque é “[...] nas formas pedagógicas que, por sua vez, **as impõem e as mantêm.**” (Castro, 2004, p.118, grifo nosso).

Começamos, neste texto, por apresentar o estudo de partes do arquivo da pesquisa, o qual está relacionado aos cadernos de campo, primeiramente explicitando o que é uma pesquisa em arquivo, seguindo as contribuições de Farge (2009). Desse modo, busco examinar a estrutura de organização dos mesmos, o que salta aos olhos nos cadernos, seja uma carta/bilhete, seja um poema etc. Foi realizada uma breve apresentação das Sras. E, S e F. e explanamos sobre o discurso de verdade, de acordo com Martins (2011), Castro (2004) e Silva e Machado Júnior (2014). No próximo tópico, dedicamo-nos a pensar sobre as relações de poder e o corpo dócil.

A humanização das práticas punitivas, o corpo e o poder

Foucault (1987), ao focalizar a genealogia do poder em seu livro *Vigiar e punir*, traça como objetivo entender como e onde o poder de julgar se consolida e se justifica, envolto em novas regras de punição que substituem, em parte, as práticas públicas e espetaculares dos suplícios. Desse modo, o estudo segue quatro regras gerais, visualizadas pelo autor: Primeira, ter as práticas punitivas não somente como repressivas, mas como uma função social. Segunda, ver a punição não apenas como uma consequência das condutas éticas rompidas, mas refletir acerca da perspectiva do castigo como uma tática de poder que perpassa o campo político. Terceira, compreender o poder como tecnologia, no sentido de humanizar tanto a penalidade, já que se abandona a violência carnal, quanto o próprio entendimento do ser

enquanto homem. E, por fim, quarta, como o corpo inscrito no campo científico judiciário passa a ter um investimento quanto às relações de poder.

Entre os séculos XVIII e XIX, as punições deixam de ser utilizadas como espetáculos públicos e passam a ser concebidas como práticas negativas. O corpo não mais tocado se faz necessário, adotando-se outros princípios punitivos que não a barbárie. O corpo passa a ser um instrumento; dessa forma, o indivíduo é colocado em posição de assujeitamento perante o controle. As intervenções direcionadas ao corpo atuam como privação da liberdade e economia da linguagem corporal.

Foucault (1984) interpõe diversas questões que ainda não estavam totalmente respondidas sobre certas práticas de punição que se tornaram mais suavizadas, à medida que se humanizaram, o que nos permite voltar à terceira regra geral citada anteriormente. Assim, as punições, tomadas nesse momento, como tecnologias do poder passaram por uma transformação, a qual visaria a uma medida que humaniza o processo e o sujeito, independentemente do crime que cometeu, entronizando um discurso de que a justiça puna, e não apenas que se vingue.

As técnicas de correção não são usadas para reconstituir os sujeitos que se encontram nos reformatórios, para o pacto social, todavia, como técnicas que almejam a obediência do sujeito. Portanto, a partir dessa compreensão, caminhamos para a questão dos corpos dóceis da disciplinarização, no espaço escolar. Foucault afirma que, na Idade Clássica, já se via a potencialidade do corpo como porta do poder, e o próprio se questiona: o que há de novo para o século XVIII? Se, antes, o poder atuava no corpo como meio de limitar, obrigar ou proibir, o corpo passa a ser objeto de análise no poder, como aquele que também objetiva a economia dos movimentos. O ser assujeitado pela economia corporal permite ser disciplinado e controlado.

No texto “O sujeito e o poder”, Foucault (1995) alude a um escritor francês que lhe lança, em uma revista, questionamentos sobre por que tanto se fala do poder, perguntando se isso é tão importante assim. Foucault responde que não se trata apenas de uma questão que passa pelo campo teórico, mas é algo vivenciado em todas as relações, inclusive no ambiente escolar. A cultura escolar é um maquinário que funciona com tecnologias do poder, tais como o vigiar do panóptico, a hierarquização e as recompensas.

A arte de ser firme?

Eu continuei com o aluno “X”, sentei ao lado dele e o ajudava nas atividades, foi

bem complicado, pois ele além de não me obedecer fazia as coisas quando bem queria e eu me via de “pés e mãos atados” sem saber como agir com ele, e em certos momentos a professora dizia que eu podia ser mais “firme” com ele, na minha cabeça eu pensava “firme” como? Quer que eu grite, bata... se nem ela estava dando conta.

(Sra. E, Contagem, 23 de fevereiro de 2018).

Quando Foucault (1984) ressalta que as relações de poder estão em todas as esferas sociais e, principalmente, na escola, dedicamo-nos a examinar, nesta última parte do trabalho, o controle do corpo nas práticas pedagógicas. Utilizaremos como ponto de partida um trecho retirado do caderno de campo da Sra. E (2018), no qual ela narra uma situação com uma criança de inclusão que, quando fugia do seu controle, a deixava sem meios de proceder com o acompanhamento pedagógico e, por não haver obediência à professora regente, esta pede mais firmeza, o que faz com que a Sra. E se questione: firme de que maneira? Existe um enfrentamento em relação às formas como ambas as professoras concebem o ato educativo.

Segundo Freire (1995), o ato de ensinar é uma característica que os humanos possuem e, ao se referir à docência democrática, enfatiza que ela é fundamentada nos elos do educando com o educador, nos quais se faz presente a liberdade. Ou seja, um professor democrata compreende que há uma diferença entre a segurança docente de ser autoridade e de ser um professor autoritário.

Um docente considerado autoridade é compreendido como aquele que tem convicção de quem é, que não precisa proferir discurso sobre isso, pois apenas é. A autoridade seria construída através das interações entre os pares, de forma justa, envolvendo a generosidade, a humildade, a liberdade relacionada com a ética, o que proporciona, portanto, a construção da proposta pedagógica.

Hannah Arendt (1961) discorre que a educação é uma atividade da humanidade de extrema importância, porque constitui o meio pelo qual tudo se modifica e se transforma: o mundo não permanece estático, está sempre em renovação. Arendt (1961) acrescenta que o mundo se renova porque estamos em um contínuo fluxo de vida, convivemos com a vida e a morte. Dessa maneira, aqueles que chegam ao mundo são lançados na busca do seu devir, se fazem novos, estão a caminho da sua humanidade. A criança que acaba de chegar é nova em relação ao mundo, dado que o mundo já carrega suas histórias e existirá mesmo depois do último suspiro daqueles que, um dia, foram recém-chegados.

Conforme a autora, a escola é uma preparação para o mundo. A escola é uma instituição que estabelece o primeiro contato e faz o direcionamento da criança do universo

familiar-privado para o mundo público. A autora menciona que o dever dos adultos não consiste apenas em querer o bem, ou propiciar que as crianças se desenvolvam tendo boas condições de crescimento, mas garantir que, em seu desenvolvimento, ela expanda suas qualidades e suas características, tornando-se única, que “[...] não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas alguma coisa que nunca antes tinha existido.” (Arendt, 1961, p. 10).

A educação possibilita que as crianças aos poucos aprendam a participar do mundo, sendo inseridas nas dinâmicas sociais; nessa perspectiva, os educadores assumem a responsabilidade de serem representantes dele. “No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade.” (Arendt, 1961, p. 10). Dessa maneira, o professor é competente quando conhece o mundo e, por conhecê-lo, possui a capacidade de partilhar com o outro o que aprendeu; a sua autoridade se sustenta na compreensão de sua responsabilidade enquanto antigo morador do mundo que se apresenta aos novos moradores.

Por sua vez, Freire toca em um ponto importante, afirmando que a autoridade docente instiga a liberdade dos educandos para o surgimento da disciplina verdadeira, ou seja, convicto de que, no silêncio, tudo permanece estático, porém, na inquietação da dúvida, há um movimento esperançoso, o qual, portanto, pode ser o caminho para a transformação. Assim, ser firme, conforme Freire, está na segurança de como se atua, no modo com que se respeita a liberdade do sujeito, como se reflete sobre a forma que a si próprio coloca em relação à liberdade e de que maneira revê sua prática enquanto docente.

Não significa, entretanto, dizer de uma liberdade sem limite, pois, sem um limite, ela não se assume, o que também não ocorre no oposto, de sorte que a ética é extremamente importante quando pensamos a liberdade. Nesse sentido, a liberdade, intercruzada com a ética, leva à autonomia. Nessa linha, Freire assevera que o processo de amadurecimento da autonomia do ser pode ser traduzido em um devir ser, no qual a autonomia está relacionada com a tomada de decisão e o desenvolvimento da liberdade, isto é, “[...] entre a autoridade e liberdade [...] a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (Freire, 1995, p. 105).

O oposto dessa proposta de pensar a prática docente democrática está no que Foucault, no final da entrevista de 1984, sobre a ética do cuidado de si, aponta, frisando que o problema não está, em um dado jogo de verdade pedagógica, o professor ensinar, com autoridade, sobre o conhecimento pedagógico que tem, entretanto, a problemática estaria na dominação do

professor em relação aos estudantes, colocando-se como uma autoridade arbitrária, destacando a questão da ética e da liberdade.

Corpo escolar

Durante a realização da tarefa os alunos se mantêm sentados e só levantando para apontar os lápis ou esclarecer dúvidas. Creio que o comportamento dos alunos se dá pelo fato da professora ser muito boa e rígida nos momentos necessários, os alunos não ficam de conversa paralela ou “passeando” pela sala já que sempre no fim das aulas a professora permite que por alguns momentos ele se socializem, conversando com os colegas, e esses momentos são possíveis somente quando as tarefa já foram finalizadas por todo. (Relato da Sra. F, 2018).

Foucault (1984), em *Vigiar e punir*, trata dos corpos dóceis, condição que permite haver a disciplina, a qual visa à economia corpórea da linguagem, pois inaugura a arte do corpo, buscando um corpo útil e obediente. A disciplina organiza o espaço, coloca cada sujeito em um lugar, cria fileiras e está presente na arquitetura das escolas. O autor enfoca a relação do corpo como objeto, uma vez que partes do corpo, como dedo, mão, pé, quadril etc., se põem em relação a um objeto ou objetos. Assim, por exemplo, no contexto educacional, o corpo está em relação à cadeira que o comporta, ao lápis que segura e à folha onde escreve. Nessa relação do corpo com o objeto, Foucault menciona que “[...] estabelece uma cuidadosa engrenagem entre um e outro.” (Foucault, 1975, p.139).

Tocamos no relato da sala de aula no sentido de observar como a narrativa da Sra. F percebe as relações dos corpos, no sentido de fazer somente movimentos necessários em sala, e como essa organização reflete na ideia de a professora ser boa, porém rígida, de maneira que os momentos de socialização podem ser compreendidos como recompensa, tendo o objetivo de conclusão da tarefa.

Foucault indica que as práticas disciplinares são produtoras de quatro individualidades que demonstram ter uma certa característica, ou seja, a disciplina tem aspectos “celulares”, pois existe uma organização, uma separação dos espaços; ela também é orgânica, faz parte da compreensão das atividades, é genética, sendo associada ao acúmulo do tempo, e, por último, é apresentada como combinatória, tendo relação com a constituição de forças.

As disciplinas são acompanhadas pela vigilância; por conseguinte, o autor demarca a existência da vigilância nas relações pedagógicas, em que, para ajudar o educador em sala, são escolhidos os melhores educandos e a eles são dados papéis, sendo alguns classificados como responsáveis pelos materiais e algumas ações específicas do cotidiano, enquanto outros, pela fiscalização. Foucault (1984) entende que a disciplina se tornou um sistema que está

interligado ao lugar onde se exerce o poder, ao passo que a vigilância está repousada no sentido de se colocar em relação às pessoas, ou seja, seu funcionamento está associado a uma rede de relações, ora de cima para baixo, ora de baixo para cima. A Sra. F narra um episódio que ocorreu em sala:

[A] professora precisou sair da sala e deixou L. aluno da outra turma tomando conta da sala. L. e um aluno de inclusão muito esperto, [a professora] falou que ele era o responsável pela sala e pediu que todos ficassem sentados e quando um aluno se levantou, ele questionou, “Você tá com formiga no bumbum”. Acho que ele mantém a ordem na sala melhor que as professoras. (Relato da Sra. F, 2018).

Foucault (1984) ressalta que, no século XVIII, a escola, preocupada com a organização e o controle dos corpos, pensou estratégias para que a vigilância ocorresse, destinando os melhores estudantes para aumentar a vigilância, não ficando esta a cargo apenas do professor. Assim, trazemos uma narrativa do contexto atual da educação, onde um educando, além de tomar conta da turma, reproduz um discurso pedagógico.

Por uma educação sensível, a poética do oprimido e o ser dócil

O Teatro do Oprimido foi criado por Augusto Boal, no Brasil; no entanto, a proposta se estrutura como método em 1977-1979, através das oficinas oferecidas no exterior. A Poética do Oprimido teve influência de Constantin Stanislavski (1986) e Bertolt Brecht (1967), e se distancia sobretudo das características do teatro aristotélico.

Ao considerarmos o Teatro do Oprimido como possibilidade para a linguagem corporal, no contexto educacional, é possível pensar em um corpo inabitual, desconforme àquele dócil, problematizado por Foucault (1987). Em vista disso, nós guiamos pelas categorias dos jogos/exercícios criados ou resgatados por Boal: I- “sentir tudo o que se toca”; II- “escutar tudo o que se ouve”; III- “ativar vários sentidos”; IV- “ver tudo o que se olha”, V- “a memória dos sentidos”. Em consonância com as três primeiras etapas criadas pelo autor, tem-se a conversão do espectador passivo em expect-ator. As três primeiras etapas são: conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo e o teatro como linguagem.

As etapas elaboradas por Boal explicam o que se espera que os jogos/exercícios possam contribuir para a consciência corporal, sugerindo diferentes maneiras de experimentação, percepção espacial e, sobretudo, uma autorreflexão. As experiências corporais, como reflete Boal, são sentidas com o corpo inteiro: raciocinamos e expressamos as emoções por ele – tudo passa pelo corpóreo, inclusive a aprendizagem, o que nos leva a pensar no corpo, na dinâmica escolar. Um exemplo de jogo/exercício criado ou resgatado por

Boal em “Jogos para atores e não atores” (2012), é o jogo das imagens de poder, no qual apresentaremos, para que seja possível pensar o Teatro do Oprimido na educação como possibilidade para linguagem corporal.

Utilizamos no decorrer do trabalho as contribuições de Foucault (1984), que discorreram sobre as instituições sociais, fundamentadas na hierarquia, no controle e na docilidade do corpo, e que instituem um sistema de vigilância e punição. Como mencionamos, a escola ainda utiliza tais ferramentas no século XXI. Nesse sentido, propomos a metodologia do Teatro do Oprimido como um recurso pedagógico que busca aprimorar os mecanismos da cultura escolar, em via disso apresentamos o jogo/exercício da imagem do poder presente na obra de Boal (2012).

O jogo/exercício da imagem do poder, descrito por Boal (2012), consiste em os atores criarem imagens de poder no espaço estético do T.O. Após a criação das imagens de poder, os atores as apresentam e, individualmente, cada um se posiciona em relação a elas. Feito isso, os atores expressam qual é a sua relação com essa imagem, se estão próximos dela, distantes, baixos, entre outras possibilidades.

Boal sugere fazer três perguntas aos participantes, cuja resposta virá pela forma como se colocarem em cena, de maneira não verbal, apenas com o corpo. "As três perguntas são: a) Em qual lugar você mais gostaria de estar... b) Em qual lugar você não gostaria de estar de jeito nenhum, c) Em qual lugar você acredita estar?" (Boal, 2012, p.238).

Esse jogo/exercício, juntamente com outros jogos que compõem o sistema do T.O., permite que os educandos reflitam sobre as relações de poder que existem em seus cotidianos e sobre a relação que estabelecem com elas.

Com o sistema de jogos/exercícios teatrais do Teatro do Oprimido, buscamos minimizar a docilidade do corpo nas instituições escolares. Partimos do gesto mecanizado do educando e do corpo enrijecido, com o objetivo de propiciar a linguagem corporal, a experimentação, a consciência corporal e a aprendizagem através do corpo. Foucault (1984) esclarece que as disciplinas têm o papel de manter os corpos controlados, sendo utilizadas como ferramentas de punição.

As disciplinas punitivas nas instituições escolares no século XXI são recorrentes, mas, práticas pedagógicas que buscam relações mais sensíveis, como a de Freire (1987), que operam de maneira contrária ao sistema punitivo descrito por Foucault e contribuem significativamente para a construção de uma educação humanizada. Os princípios freireanos

de educação são muito afins às ideias de Boal para o teatro, sobretudo quando pensamos no T.O. em diálogo com a educação.

Freire (1987) propõe uma educação problematizadora, na qual o ensino faça sentido para os educandos, de modo que não sejam simples receptáculos de conteúdos, passivos, mas que consigam se posicionar criticamente na sociedade. Boal (2012), com a metodologia do Teatro do Oprimido, apresenta sua proposta de um teatro no qual o público não apenas seja consciente das questões que perpassam a sociedade, deixando de ser meros depositários, mas sim construtores de um novo mundo por meio do teatro, atuando ativamente.

A partir do momento em que se acredita no potencializador do Teatro do Oprimido para a educação, caminhamos em direção à mudança da cultura escolar, possibilitando o diálogo, um ensino humanizado e minimizando a vigilância sobre o corpo, proporcionando a desmecanização corporal.

Reflexões que não se cessam

Este artigo é um ensaio da compreensão que tivemos de trabalhos sobre as contribuições de Foucault. Nesse sentido, consideramos que foram feitos avanços significativos quanto ao estudo do arquivo, no que se refere aos cadernos de campo dos estágios supervisionados da graduação. Buscamos relacionar o exame dos cadernos de campo com o discurso de verdade nas práticas pedagógicas e, a partir desses discursos, fomos nos aproximando do campo ético, a fim de pensar brevemente a ética do cuidado de si no Teatro do Oprimido. Com base nesse ponto, caminhamos para o problema de pesquisa, ligado aos corpos dóceis, ou seja, almejando sua desconstrução. Buscamos articular o deslocamento que ocorreu nas práticas punitivas de suplício, até, de fato, chegarmos aos corpos dóceis, tendo em vista primeiramente a autoridade democrática docente, em Freire, para refletirmos sobre o autoritarismo docente no que se refere à disciplinarização dos corpos.

Dentre as perguntas levantadas ao longo do trabalho, que nos orientaram na cartografia dos cadernos de campo, uma em especial fez com que fosse necessário ampliar a perspectiva das artes nos cadernos de campo. Há algo que falta nos cadernos de campo? A partir dessa pergunta, ao analisar os cadernos de campo, encontramos apenas três vezes a palavra "Teatro" e nenhuma menção ao Teatro do Oprimido. Isso nos levou a observar a menção de outras linguagens artísticas, como artes visuais, música, dança e cinema.

Ainda que tenhamos caminhado em uma possível articulação da estética do Teatro do Oprimido com o pensamento de Foucault, cremos que muito ainda tem de ser revisto e aprofundado. Na verdade, implementar práticas inspiradas em um teatro pensado sob uma perspectiva marxista, de modo não descaracterizante, procurando maneiras de articular com a proposta foucaultiana, ainda é um desafio.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. A crise na Educação. In: ARENDT, H. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking, 1961. p. 173-196 (tradução nossa, não publicada).
- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOAL, A. *O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, A. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, A. *Jogos exercícios para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2012.
- CAÑETE, L. S. C. *O Diário de Bordo como Instrumento de Reflexão Crítica da Prática do Professor*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.
- CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004. (Verbete: Dispositivo).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS).]
- FARGE, A. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012 (Ditos e Escritos, V).
- FOUCAULT, M. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, H. L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (para além do Estruturalismo e da Hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponte Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico; As heterotopias*. Tradução Salma Tannus Muchail. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

MARTINS, C. S. S. *Notas Metodológicas: o “Arquivo”- as narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à segunda metade do século XX)*. 2011. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

SILVA, G. F. da; MACHADO JUNIOR, S. da S. O discurso em Michel Foucault. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados-MS, v. 8, n. 16, jul./dez. 2014.

VALÉRIO, M. M. *Passagens circenses*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.