

A ENUNCIÇÃO DO DRAMA NO ENCONTRO COM O OUTRO: PROFESSOR, ESTUDANTE E INSTITUIÇÕES DE ENSINO

The enunciation of drama in the encounter
with the other: teacher, student and
educational institutions

Luiz Miguel Pereira¹

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense UFF, pesquisador de pós-doutorado no PPG da Universidade Federal Fluminense UFF ; ORCID: <http://lattes.cnpq.br/6320412521059864> ; Lattes: <https://orcid.org/0000-0001-6666-1627> ; Email: luizmiguel@gmail.com

Resumo

Esta escrita foi inspirada a partir das trajetórias tanto de estar estudante quanto de estar professor. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar vivências e reflexões esboçadas nos espaços das instituições escolares, tomando como referências a escola básica e o ensino universitário. Assim, para um melhor desenvolvimento deste estudo, a adoção do método de uma escrita autobiográfica estabeleceu uma relação explícita com o conceito de drama, considerando a perspectiva estética, com ênfase no teatro, como também na unidade vida e drama, que se retroalimentam a partir, sobretudo, da convivência com as diferentes abordagens culturais, políticas, estéticas, entendida, aqui, como outra unidade, ou seja, como vida e arte. Em face disso, podemos ponderar não apenas uma perspectiva crítica, como também o comprometimento com a educação em seus múltiplos espaços, sugerindo o exercício da democracia e do compromisso responsável pelos processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e de extensão. Foi preciso, portanto, assumir a dimensão humanista e reinventar-se a partir dos encontros, entendendo que o drama estará presente, independentemente de qualquer situação, provocando sempre a possibilidade do conflito interno ou externo na relação com o outro.

Palavras-chave: drama; democracia; autobiografia; aula; professor; vivência.

Abstract

This writing was inspired by the trajectories of both being a student and being a teacher. In this sense, the objective of this study is to present the experiences and reflections of the author in the context of school institutions, with primary school and university education serving as reference points. Therefore, in order to facilitate a more comprehensive analysis, the autobiographical writing method was employed to establish an explicit relationship between the concept of drama and the aesthetic perspective, with a particular focus on theatre. Additionally, the concept of the unity of life and drama was considered, emphasising the reciprocal influence between the two. This was explored through an examination of the coexistence of diverse cultural, political and aesthetic approaches, which were conceptualised as another form of unity, namely, the unity of life and art. In light of the aforementioned considerations, it is possible to adopt a critical perspective while simultaneously embracing a commitment to education in its various forms. This entails the exercise of democracy and a responsible engagement with the processes of teaching, learning, research, and extension. It was thus necessary to assume the humanist dimension and reinvent oneself based on the encounters, understanding that drama will be present regardless of any situation, always provoking the possibility of internal or external conflict in the relationship with the other.

Keywords: drama; democracy; autobiography; class; teacher; experience.

Aula
Aula
Aula
Alguma poesia embrionária
Aula
Aula
Aula
Alguma palavra em rima sem lousa
Aula
Aula
Aula
(Patrício 2024, no prelo)

Introdução

“Eita vida besta, meu Deus” (Andrade 2013, 49).

Esse pensamento costuma visitar-nos à medida em que nos deparamos com as circunstâncias em algumas situações de convivência em ambientes escolares. Logo, o objetivo desta escrita parte da premissa de vivências, como aluno e professor, numa perspectiva metodológica autobiográfica. Para isso, assume-se a relação dialógica como um ato político e estético, uma vez que a vivência, cumpre dizer,

se manifesta na qualidade de principal característica da situação social do desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento. [...] As vivências são a unidade afeto-intelecto [...]. As vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade (Jerebtsov 2014, 16-17).

Sendo assim, a vivência, um dos conceitos centrais da teoria histórico-cultural, presentifica-se neste trabalho.

E, quando nossa atenção se volta para o universo acadêmico, vale pontuar que as disciplinas obrigatórias na faculdade de educação para as diversas licenciaturas, na maioria das vezes ministradas em 60 horas, capacitam o(a) graduando(a) a seguir com a profissão de professor(a), pois os fundamentos básicos e a psicologia da educação, assim como as didáticas nas áreas específicas e os estágios curriculares, promovem a possibilidade de os(as) estudantes manterem contato com a complexidade dos processos de aprendizagem e ensino, tornando-os(as) aptos(as), portanto, para lecionar. Em face disso, elaboro uma pergunta retórica: será que realmente estão aptos(as) ou o encontro com as complexidades dos cotidianos escolares, sobretudo as relações, se relevam difíceis e, na maioria das vezes, ficam sem apoio pedagógico para exercerem

a docência, para além do conhecimento específico das ciências que estão representando?

Tanto o(a) professor(a) universitário quanto o(a) estudante de graduação estão em consonância com a ética, como ato responsável, nos processos relacionais e, especialmente, de humanização dos processos de aprendizagens. O drama, na perspectiva da teoria histórico-cultural, se enuncia nos pormenores dos encontros com as diferenças e principalmente nas conduções das aulas assistidas e ministradas, bem como na relação com as instituições, sejam da escola básica ou da universitária.

1. O professor

Ao lado do drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno, que transcorre em silêncio (o externo transcorre em palavras) e para o qual o drama externo é uma espécie de moldura. Atrás do diálogo exterior e audível, percebe-se o diálogo interior em silêncio (Vygotsky 1999, 40).

Essa citação refere-se aos estudos de Vigotski² sobre a Tragédia de Hamlet. E, aqui, assumo a relação do plano estético com o político. Desse modo, levo em consideração as contradições das relações no plano social, numa perspectiva das diferenças culturais, tão engendradas no cotidiano de cada um(a) de nós, estudantes e professores(as).

Isso porque o paradigma político contemporâneo, embasado no neoliberalismo, argui, entre outros, pressupostos de sucateamentos e desmontes das relações, sobretudo nos salários dos professores(as), como também assume uma ideologia de deterioração da infraestrutura das instituições públicas, promovendo a cultura do empreendedorismo, entre outras questões que influenciam diretamente a vida de todos(as) os(as) brasileiros. Nesse cenário, a atuação de alguns(mas) profissionais da educação assume algumas variáveis qualiquantitativas e, aqui, destaco o(a) professor(a) do ensino básico da escola pública.

“A autobiografia é uma visão singular e na primeira pessoa da cultura e da história como elas estão personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e no período histórico” (Pinar 2007, 69). Tomo, pois, a minha estreia como professor que ocorreu na escola pública, como professor substituto, começando a lecionar para o Ensino Fundamental II e, posteriormente, para o I. Sentia-me absolutamente despreparado para a relação com os(as) estudantes. Descobri que não bastava ter o conhecimento da área que estava

2 Adotei a grafia do nome de Vigotski, embora existam diferentes grafias nas traduções brasileiras. Prestes (2012) a adota como a melhor transliteração do russo para o português.

lecionando, haja vista estar professor era outra coisa, que não aprendera e ainda, cumpre mencionar, não conseguia entender.

Certo é que a situação em que me encontrava naquele espaço/tempo me bloqueava, de modo que não conseguia manter a atenção das turmas. Estava aprisionado aos aspectos da minha memória de aluno e, acima de tudo, à ideia equivocada de transmissão de conhecimento, à necessidade da percepção do entendimento dos(as) estudantes dos conceitos apresentados. Ledo engano. Sentia-me invisível para o outro e, portanto, desconsiderado. Um pavor tomou conta de mim.

Em uma ocasião, uma situação de desespero. Assumi uma postura estética com ênfase no teatro, vez que não tinha mais nada a perder. Subi na mesa do professor e, naquele momento, continuei a aula. A partir daquela distopia, houve um burburinho: todos(as) me olharam e, diante disso, incentivei-os(as) a subir nas carteiras para ficarmos no mesmo plano social.

Essa atitude durou uns cinco longos minutos. E, quando a situação começou a ficar desconfortável para os(as) estudantes, eles(as) desceram das carteiras, e eu da mesa. Tivemos a oportunidade de, pela primeira vez, conversar sobre as nossas aulas. Naquele momento, ouvi as reivindicações e conduzi-me de forma a manter os combinados naquela turma de 8º ano. E, assim, terminei o semestre 1/2009, indo, no semestre seguinte, ser professor no Fundamental I, com as turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos, bem como no 6º ano do Fundamental II do Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF, em Niterói-RJ.

Foi um período desesperador, levando em conta que era recém-formado em Geografia, com insegurança quanto ao conhecimento. Embora os livros didáticos ajudassem, eu abordava o conteúdo superficialmente. Assim, fui juntando os cacos do meu drama para assumir outra postura tanto diante de mim quanto do outro.

Vale mencionar que trabalho com teatro desde os anos 80 do século passado. Estava acostumado a, depois do encerramento da peça, receber os aplausos. Porém, quando iniciei a minha trajetória docente em 2009, descobri que não recebemos aplausos no final da aula. Aplauso no sentido de retorno. Por conseguinte, o espaço vazio de sinalizações sobre a aula, após o toque do sinal, era assustador, ou seja, a sensação do personagem Hiller, na peça “A mão...”³, me invadia.

Hiller - (Pergunta a si próprio) O que estou fazendo aqui? Não deveria estar em outro lugar? Percorrendo os caminhos tão sonhados! Procuro o túnel, a luz, embora esteja distante, mas distante de quê? Não consigo enxergar o túnel, imagine a luz que dizem que existe no final (Pereira 1998, 1, no prelo).

A ausência de sentido me visitava. Por sinal, “o sentido seria, talvez, “neutro”, indiferente por completo tanto ao particular como ao geral, ao singular como ao

3 Texto de teatro experimental, escrito em 1998, por Luiz Miguel Pereira, sem data para publicar.

universal, ao pessoal e ao impessoal. Ele seria de uma outra natureza” (Deleuze 2006, 20). A partir dessa percepção, comecei a restabelecer minha saúde mental, iniciando sessões de terapia para recuperar uma outra natureza do sentido.

E, assim, passaram-se dois anos, entre dilemas. Havia, cabe lembrar, alguma alegria e, principalmente, a insistência de me reorganizar na instituição, fazendo parcerias e conduzindo os processos de aprendizados para além do meu drama pessoal.

Nesse processo, não faltaram tentativas de construir sentidos para as minhas práticas pedagógicas. As imagens a seguir, por exemplo, são de uma aula-passeio na região oceânica de Niterói-RJ, com a turma do 4º ano. Visitamos a Laguna de Itaipu e o Museu de Arqueologia. Também fizemos um piquenique na praia, com direito a tomar banho de mar.



4º ANO – PASSEIO NO MUSEU DE ARQUEOLOGIA DE ITAIPU E NA LAGUNA ITAIPU EM 2010. FOTOS: LUIZ MIGUEL.

Em 2018, concluí a pós-graduação e fui trabalhar como professor universitário numa Faetec, em Três Rios-RJ, como substituto no curso de Pedagogia. Anteriormente, havia trabalhado numa escola particular por cinco anos, sendo professor de Geografia e coordenador pedagógico.

O curso de Pedagogia era noturno e para a classe trabalhadora. Na oportunidade, desenvolvi uma relação com o teatro na disciplina “Corpo e Movimento”, proposta que foi aceita pelas alunas. Assim, durante o semestre, realizamos vários exercícios cênicos. A turma foi dividida em dois grupos, de modo que realizamos duas leituras dramatizadas das peças “Pluft, o fantasminha” e “O rapto da cebolinha”, ambas da dramaturga Maria Clara Machado.

Ressalte-se que a proposta estética foi aceita pelas alunas, uma vez que se entusiasmaram com a possibilidade de vivenciá-la. Muitos ensaios, discussões e, finalmente, a constatação de que a proposta unira a turma. Ali, laços foram constituídos. Desse modo, reelaboramos os conceitos de ensino e de aprendizagem.



PLUFT, O FANTASMINHA



O RAPTO DAS CEBOLINHAS. FOTOS: LUIZ MIGUEL (2019).

Nessa atividade, utilizei o conceito de drama a partir da proposta cênica com viés de autoria criativa. O drama, por sinal,

uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas (Cabral 2006, 11).

Todavia, quando voltamos nossas atenções para nossas práticas na educação, é preciso levar em conta que, para além de aulas e de reuniões pedagógicas, as funções burocráticas da profissão são, no mínimo, desgastantes. Chamadas, lançamento das aulas nos diários, elaboração de atividades e provas, correção,

lançamento de notas, atendimentos aos responsáveis pelos(as) alunos(as), entre tantas outras questões.

Outra função fundamental na vida do(a) professor(a) é o planejamento (anual, bimestral ou diário). É quando se organiza o pensamento dentro da ementa do componente curricular e atribuem-se metodologias avaliativas, sempre que possível, buscando perceber o que foi apreendido pelos(as) estudantes.

Na primeira vivência, a ausência de experiência em sala de aula me fez aprender a partir da necessidade de mudança. Certo é que demorei a perceber. No segundo ano de magistério, por exemplo, as minhas aulas ainda eram precarizadas. No entanto, esforçava-me para outra perspectiva de encontros com o conhecimento, e, para isso, a recorrência a aulas-passeio, aulas no pátio da escola, em conversas em roda. Portanto, o sentido do drama era psicológico.

Ao fazer a relação no contexto das vivências descritas, percebo os respectivos deslocamentos para os encontros éticos, estéticos e políticos para os quais fui/sou movido por meio do ato responsivo que me move no sentido de ressignificação da existência. “As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores”. (Jerebtsov 2014, p.17)

Porém, na segunda narrativa, dois pontos merecem nossa atenção. Primeiro, vale pontuar nossa relação e convivência com a estética; depois, houve a apresentação do teatro para alunas que nunca tinha ido a um teatro. Nesse processo, o professor, apesar de exigente nos ensaios, foi acolhedor, compreensivo e companheiro nos dramas pessoais de cada uma das alunas, incentivando, afirmando suas potências. Por fim, conseguimos apresentar para um público convidado as duas leituras dramatizadas, e, dessa vez, ressaltou-se, com aplausos.

2. O estudante

Perdi o primeiro mestre, mas logo depois chegou ao Pilar uma moça da Paraíba, diplomada, e de família de professores na cidade. Sei que fui logo conduzido para a escola de d. Donzinha. A filha mais moça de Avelina me acompanharia como colega (Rego 2012, 114).

Tinha oito anos quando, em 1966, comecei a frequentar a então escola primária, em Gravatá-PE. A professora, Dona Nanau, era de um acolhimento e delicadeza que não tinha como não aprender com suas aulas. A propósito, nenhuma criança a chamava de tia.

Naquela época, um fato me marcou muito. Nos primeiros dias de aula, íamos estreando nossos materiais escolares. Chegara a hora de usar a caixa de lápis de cor. Naquele momento, D. Nanau distribuiu um papel mimeografado, com desenhos de uma flor e de uma casa e pediu que pintássemos.

Ao abrir tal caixa, o aroma tomou conta dos meus sentidos. Fiquei inebriado e excitado com a atividade. Pintei como se estivesse pintando a Mona Lisa. Desde essa vivência que, ao manter contato com lápis de cor, essa memória afetiva de infância invade o meu espírito, de modo que me recordo com gratidão daquele momento sensorial que alegra minha criança, esta que me acompanha até os dias atuais.

Já no então 4º ano primário, nos últimos meses de 1969, tive o meu primeiro esquecimento. Sempre tirava nota máxima em todas as atividades, exceto na última prova de Matemática daquele ano. Fui confiante fazer a prova e, na hora, esqueci-me do que se tratava e não consegui resolver todas as questões. Na verdade, só consegui resolver uma questão, alcançando tão somente 2,5.

Lembro-me que de que D. Nanau corrigia as provas na hora e já entregava o resultado. Quando vi minha nota, tive uma crise de choro. Um choro como jamais tinha tido. Aquilo preocupou D. Nanau, estendendo-se à diretora, que ficava numa área ao lado (espaço sem paredes, uma extensão da sala de aula). Diante do fato, todos(as) os(as) alunos(as) ficaram assustados(as) com aquela crise.

Fui muito acolhido pela professora, falando-me que eu já havia passado de ano, que aquela nota não representava o que eu sabia, que aquelas coisas aconteciam. No fim, pediu para eu ir para casa tranquilo.

Foi um lapso de memória, que gerou um drama tanto em mim quanto na convivência com todos(as) que estavam presentes naquele tempo e espaço. Foi um acontecimento deveras dramático, pois eu não acreditava no que estava acontecendo.

Essa ruptura, creio, carreguei comigo para o 5º ano, no Grupo Escolar Arão Lins de Andrade, em Gravatá-PE, o antigo exame de admissão para o ginásio. Conversava o tempo todo nas aulas, a ponto de me apelidarem de “tagarela” e, como consequência, não fui aprovado.

Com 12 anos, repeti a referida série, mas dessa vez com mais atenção nos estudos e em outra escola. Jamais voltei a ser aquele aluno do primário, tornando-me mediano em toda a minha vivência escolar, e, por dois trizes, não larguei a escola naquele momento. Isso ocorreu mais tarde, quando, concluído o então ginásio, fiquei 12 anos fora da escola, partindo para o mundo do trabalho precarizado em São Paulo, lutando pela sobrevivência. Somente bem mais tarde, fiz o então chamado supletivo do antigo segundo grau, demorando seis anos para concluí-lo. Em seguida, ingressei, com meus 36 anos e por meio de vestibular, no curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense.

O drama vivido, na perspectiva da escola e da vida, a partir do conceito de classe social, reflete um estudante com alguma potência. No entanto, para acender essa vontade de potência e conviver com as tragédias pessoais, existem as frustrações oriundas de afetos aprisionantes e daqueles que libertam para a insistência de testemunhar a vida em sua concepção poética.

Em suma, toda tragédia é inexplicável. Ainda mais a tragédia das tragédias, cujo fundamento é o próprio trágico. Todo germe do trágico elaborado em drama produz uma tragédia particular, na qual o drama pode ser explicado de mil maneiras, resultando daí que todas as explicações que decompõem o drama chegam ao germe indiviso do trágico que converteu o simples drama em tragédia (Vygotsky 1999, 40).

Diante disso, este estudante e professor não larga as salas de aulas por nada. Gosta de se atualizar, de livros, de arte e insiste em encontrar outras possibilidades de aprender e de ensinar como travessia, provocando reflexões para cada um escolher os diálogos a partir de suas vivências.

O drama, na perspectiva filosófica, inspirado em Nietzsche, dialoga nesta escrita com as possíveis transformações a partir das coleções de vivências e de alguma forma, de suas superações.

E aqui está o berço do drama. Pois ele não começou com alguém que tivesse se disfarçado e quisesse enganar os outros: não, começou antes, quando o homem está fora de si e se crê transformado e encantado. No estado de “estar fora de si”, do êxtase, somente um passo é ainda necessário: que nós não voltemos a nós mesmos novamente, mas entremos em um outro ser, de modo que nós nos portemos como encantados. Por isso o profundo espanto diante do espetáculo do drama toca a última profundidade: vacila o solo, a crença na indissolubilidade e na fixidez do indivíduo. E como o exaltado dionisíaco crê em sua transformação, muito ao contrário do Bottom do Sonho de uma noite de verão, assim crê o poeta dramático na realidade de suas figuras. (Nietzsche 2005, 26)

Não me aparto da concepção teatral do drama, em seu sentido geral, “o drama é o pema dramático, o texto, escrito para diferente papeis e de acordo com uma situação conflituosa” (Pavis 2005, 109)

Destarte, este trabalho não tem por objetivo aprofundar o conceito de drama, apenas apresentar possibilidades de enunciações que dialoguem no contexto da narrativa.

3. Instituições de ensino

Para Althusser, a escola é um aparelho ideológico de estado.

Esta recebe as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais “vulnerável”, impressada entre o aparelho de Estado Família e

o aparelho de Estado Escola, determinados “savoir-faire” revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento, aí pelos catorze anos, uma grande quantidade de crianças vai parar “na produção”: virão a constituir os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convictos) e também agentes da prática científica (Althusser 1999, 168).

Recorro à filosofia crítica, apesar da leitura datada, para reafirmar as orientações contemporâneas do neoliberalismo no que se refere às instituições escolares. Nesse cenário, a direita festiva ou lacradora se apoia na obtenção de notícias ou de falsas notícias para enaltecer a moral e os bons costumes, sem nenhuma preocupação com o entendimento do contexto apresentado. Alguns candidatos à profissão de políticos gravam ou incentivam os(as) estudantes a gravar as aulas para afirmar que existe uma “doutrinação de esquerda”, *sic*.

A cena política de centro e de direita contemporânea se apropria do conceito de alienação, em Marx, para exaltá-lo, em sua forma mais próxima do que esse sociólogo propôs, ou seja, manter a reificação do(a) profissional da educação, mantê-lo(a) sob vigilância ideológica, acusando-o(a) daquilo que lhe é próprio, isto é, do seu pensamento crítico. Busca, assim, desprezá-lo(a) de sua crítica social, impossibilitando-o(a) de suas arguições teóricas, de comungar as produções filosófica, sociológica e humanista, herdadas dos autores de diversas épocas da história humana. Aliás,

o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do “estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro (Mészáros 2006, 21).

Ou seja, um pouco mais além dessas questões estão aquelas pessoas, gestoras ou não, que se consideram donas das instituições, negando a prática democrática nas organizações públicas. Em seus discursos, promovem uma democracia de participação duvidosa quando se fazem necessários os deferimentos coletivos.

Há casos de diretoras(es) que estão há anos no mesmo cargo, na mesma

escola, com os argumentos mais estapafúrdios possíveis. “Ninguém quer esse cargo”. O exercício da democracia está longe de acontecer em algumas instituições. Por sinal, a participação nas atualizações do Projeto Político Pedagógico não se configura como um acontecimento e, em alguns casos, o debate fica muito a desejar. Por seu turno, a prática cotidiana da escola geralmente não condiz com aquilo que está escrito e, muitas vezes, só sai dos armários e gavetas quando há necessidade de enviar para alguma família ou para fazer a revisão. No entanto, a democracia, cumpre observarmos,

antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (Freire 1967, 88).

Nesse contexto, é preciso ainda pontuar o abandono da produção intelectual coletiva em prol de, em alguns casos, de sugestões de famílias que, por exemplo, não querem que o(a) filho(a) tenha acesso aos livros que abordem as questões étnico-raciais. Trata-se de uma submissão assustadora nas escolas privadas e, dependendo da situação, em algumas escolas públicas também.

Está passando da hora de as redes de ensino públicas, bem como instituições privadas, se renderem à democracia e assumirem no cotidiano escolar essa prática. Afinal, nada mais dramático do que essa omissão democrática das instituições escolares e a manutenção de uma situação que converge ao autoritarismo disfarçado de participação.

Em outras instituições, sobretudo nas universidades públicas, o(a) professor(a) enfrenta a política de produtividade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o compromisso com os pilares de ensino universitário, pesquisa e extensão, como ainda deve estar disponível para os cargos de gestão da instituição. Diante disso, como não pensar que esse contexto é contaminado pelo drama, pelas contradições e até pela saúde mental dos(as) discentes?

Portanto, aqui pondero a possibilidade que a aula, lugar da relação com os(as) estudantes, um espaço de trocas, aprendizados, seja um lugar de relativo conforto para o(a) professor(a). Isso, apesar da ocorrência da relação virtual da juventude com o conhecimento e alguns com o domínio tecnológico por meio da inteligência artificial para resolverem as questões de avaliações. Isso, porém, é tema para outro artigo.

Conclusão

Para efeito deste trabalho, conclusão é uma palavra sem função, haja vista que as vivências e as reflexões aqui apresentadas representam a unidade entre vida e a arte, ao levarmos em consideração os estudos bakhtinianos. A propósito, devemos considerar que viver, na iminência de assumirmos nossos atos, nossa práxis, com responsabilidade e ser responsável, é assumir uma posição política e ética no mundo.

Esse encontro com alguns recortes autobiográficos aqui narrados revela uma possibilidade de análise de vivências que é carregada de atravessamentos no tempo e em espaços geográficos e, portanto, enuncia uma particularidade que se constituiu no plano social. O espaço das instituições e as relações ali constituídas certamente forjaram minha humanidade e minhas escolhas em caminhar, professorando e assumindo o drama, individual e do(s) outro(s), como uma fonte de pesquisa e, sobretudo, como facilitador do entendimento das diferenças.

Os atravessamentos aqui apresentados, a partir das minhas vivências, não objetivam necessariamente produzir análises conceituais no cotidiano, do campo da educação. Isso porque os recortes aqui produzidos são contextualizados a partir de reflexões vivenciadas que se originaram em práxis como ser humano que, em algum momento, estive aluno, professor e trabalhador em algumas instituições escolares.

Escolhi as palavras de Rilke para representar o ato responsável de estar professor.

Esse escritor austríaco respondeu a um poeta novato que lhe solicitou análise sobre os seus versos e aqui faço a relação com o profissional da educação.

O senhor está olhando para fora, e é justamente o que menos deveria fazer neste momento. Ninguém o pode aconselhar ou ajudar – ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria se lhe fosse vedado a escrever? Isto, acima de tudo, pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: “Sou mesmo forçado a escrever?”. Escave dentro de si uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa por um forte e simples “sou”, então construa sua a vida de acordo com essa necessidade. Sua vida, até em sua hora mais indiferente e anódina, deverá tornar-se o sinal e o testemunho de tal pressão (Rilke 2001, 26).

Se, realmente, conforme as referidas palavras, a situação seja insustentável, então chegou a hora de reorganizar a vida em outras perspectivas.

Verdade seja dita, a educação precisa de quem, minimamente, tenha o compromisso ético, estético, político com a dimensão de uma educação humanizada, assim como de quem esteja disposto ao exercício democrático.

Em face de tudo isso, o drama, portanto, atravessa as nossas vidas em diversas circunstâncias. Restam-nos as escolhas, inspirado em Spinoza, se nos aprisionamos aos dilemas do cotidiano ou se caminhamos para a possibilidade da liberdade.

Referências bibliográficas

Andrade, Carlos Drummond de. 2013. *Alguma poesia*. 1a ed. São Paulo. Companhia das Letras.

Althusser, Louis. 1999. *Sobre a Reprodução*. Petrópolis. Editora Vozes.

Cabral, Beatriz. *Drama como método de ensino*. 2006. São Paulo. Editora Hucitec. Edições Mandacaru.

Deleuze, Gilles. 2006. *Lógica do Sentido*. São Paulo. Perspectiva.

Freire, Paulo. 1967. *Democracia como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

Jerebtsov, Serguei. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. 2014. In: *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais*. Brasília. UniCEUB.

Mészáros, István. 2006. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

Nietzsche, Friedrich. 2005. *A visão dionisiaca de mundo: e outros textos de juventude*. São Paulo. Martins Fontes.

Pavis, Patrice. 2005. *Dicionário de Teatro*. Trad. de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Perspectiva.

Pinar, William. 2007. *O que é a teoria do currículo?* Porto. Porto Editora.

Prestes, Zoia R. 2012. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Campinas. SP. Autores Associados.

Rego, José Lins do. 2012. *Meus verdes anos: memórias*. Rio de Janeiro. José Olympio.

Rilke, Rainer Maria. 2001. *Cartas a um jovem poeta e a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristovão Rilke*. São Paulo. Globo.

Vygotsky, Lev Semenovitch. 1999. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo. Martins Fontes.
