

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

**Mulheres Professoras:  
performando a autoridade no matriarcado  
da educação**

**RENATA FERREIRA SEVERO**

Porto Alegre, maio de 2022

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

**Mulheres Professoras:  
performando a autoridade no matriarcado  
da educação**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Arte  
Dramática do Instituto de Artes da UFRGS,  
como requisito parcial para obtenção do grau  
de licenciada em Teatro sob a orientação da  
professora Silvia Balestreri Nunes

RENATA SEVERO

Porto Alegre, maio 2022

## DEDICATÓRIA

A minha avó, mulher potente e inspirada que me apresentou o universo da docência, que tanto significa pra mim.

A minha mãe, que foi a primeira a me revelar que esse mesmo universo precisa ser transformado.

A minha filha, que me transformou e me indicou o caminho pra transformar.

## **RESUMO**

O caminho que eu sigo nessa pesquisa é refletir e perceber como a história das mulheres na educação do Brasil e a minha história com a educação se atravessam, como a presença e performatividade desses corpos significam o educar, a nossa relação com o ensinar e aprender, e como esses corpos foram significados quando adentraram o espaço escolar, assumindo papéis que exerciam uma relação de poder. Percebendo essa estrutura das relações de poder estabelecidas dentro e fora das escolas brasileiras, e como ela estimula os indivíduos de uma sociedade a se relacionarem a partir da autoridade e não da autonomia, é utilizada a Disciplina Positiva e a metodologia desenvolvida por Jane Nelsen, para entender outras formas possíveis de se relacionar e de conduzir essas relações escolares, sejam elas tanto na aula de teatro, quanto em outras áreas de conhecimento, assim como em todas as relações e conexões que estabelecemos na sociedade, a partir do estímulo da autonomia, empatia, autorresponsabilidade e criatividade na resolução de problemas.

Palavras-chave: feminismo, educação, disciplina positiva, teatro

## **ABSTRACT**

The path I follow in this research is to reflect and understand how the history of women in education in Brazil and my own history with education cross each other, how the presence and performativity of these women bodies mean to educate, our relationship with teaching and learning, and how these bodies were signified when they entered the school space assuming roles that exercised a power relationship. Realizing this structure of power relations established inside and outside Brazilian schools, and how it encourages individuals in a society to relate to each other based on authority and not autonomy, Positive Discipline and the methodology developed by Jane Nelsen are used to understand other possible ways of relating and conducting these school relationships, whether in theater class or in other areas of knowledge, as well as all the relationships and connections we establish in society, from the stimulus of autonomy, empathy, self-responsibility and creativity in problem solving.

Keywords: feminism, education, positive discipline, theater

## **SUMÁRIO**

### **1. INTRODUÇÃO**

### **2. RAÍZES: A MULHER E A EDUCAÇÃO**

#### **2.1 NÓS SOMOS ELAS, E TODAS SOMOS NÓS**

### **3. CORPOS EM AÇÃO, PERFORMANDO AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO**

#### **3.1 A INFLUÊNCIA DA EXPRESSIVIDADE DOS CORPOS NA DOCÊNCIA E NA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA: A PERFORMANCE DA AUTORIDADE NOS CORPOS FEMININOS**

#### **3.2 COMO A AUTORIDADE SE RELACIONA COM O ENSINO DE TEATRO?**

### **4. A AUTORIDADE E A DISCIPLINA POSITIVA**

#### **4.1 DISCIPLINA POSITIVA – METODOLOGIA E PRÁTICA DIFUNDIDA POR *JANE NELSEN*.**

#### **4.2 RESSIGNIFICANDO A AULA DE TEATRO, A EXPERIÊNCIA DOCENTE E AS ESTRUTURAS DE PODER**

### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 1. INTRODUÇÃO

Como meu foco de estudo atravessa profundamente o meu ser e a minha relação com a educação, parte dele também será atravessado pelas minhas vivências, enquanto mãe/educadora, neta de uma professora de Língua Portuguesa da Escola Básica, e filha de uma não-professora de magistério. A vivência e relato de todas é indispensável para a construção dessa reflexão, pois as nossas histórias fazem parte da grande história, há espelhos em todas direções indicando que o que há aqui também acontece lá. Sendo assim, minha metodologia é atravessada pelas narrativas pessoais da minha mãe e avó materna, sobre suas experiências como estudantes da educação, como essas experiências se relacionam com a história da mulher na educação, sob a perspectiva histórica, e também sob a perspectiva performática desses corpos femininos assumindo uma posição de poder no ambiente escolar. Também é abordada, a partir desses relatos, uma reflexão sobre a performance desses corpos em relação ao exercício da docência, se percebiam alguma mudança em seus corpos, e como percebiam os corpos de outras professoras ao exercer essa função.

“Por que a área da educação é majoritariamente composta por mulheres? E o que isso implica socialmente, principalmente no que diz respeito aos papéis que são atribuídos às mulheres na sociedade. Qual a dimensão simbólica e qual a dimensão performática dos corpos dessas mulheres ocupando esses espaços?”. Considerando também a importância de trazer referências femininas para o meu embasamento teórico nessa pesquisa, fiz a escolha de referenciar as autoras pelos primeiros nomes, sob uma perspectiva de explicitar que as minhas referências são mulheres, e também com a intenção de trazer para o meu trabalho uma estética mais intimista.

“Vó, por que a senhora decidiu buscar uma formação na área da educação?”

“Mãe, por que decidiste investir numa formação na área da educação?”

A minha relação com a área da educação é completamente permeada por questões do materno, não sob uma perspectiva romântica e nada colaborativa para a luta das mulheres por igualdade de gênero, em que há uma tendência quase que biológica das mulheres a assumir essas questões por causa do seu “instinto materno”. Mas porque eu cheguei nessa estrada a partir da vivência da minha avó materna, que, junto com a minha mãe, assumiram a maior parte da minha educação e criação. Essa questão me oportunizou desde cedo perceber o ambiente escolar sob outra perspectiva, pra além da minha vivência como estudante, desde nascida, minha avó me levava para a escola para conhecer suas colegas, pra brincar na escola com as crianças, nas festas e eventos do calendário escolar, lá estava eu, comendo pipoca na festa junina da escola da minha avó. Lá estava eu com 8 anos na sala dos professores, aquele ambiente com cheiro de café, cheio de folhas mimeografadas, de reclamações, de risadas, piadas, deboches, intrigas, conflitos. Eu gostava de estar lá. Eu tinha uma sensação de que era a “mascote” daquele lugar, afinal de contas eu era uma criança engraçada, elas diziam, eu dançava, brincava, a minha presença física de certa forma representava o que hoje eu me proponho representar enquanto professora de teatro no ambiente escolar, “a coisa não cotidiana”, “a coisa divertida”, “a coisa que me mostra outra forma de existir que não a forma dos quadradinhos da sala de aula”.

Anos depois, quando já adulta, o materno adentrou novamente a minha perspectiva e percepção sobre a educação. Com o nascimento da Bia, o meu materno me desafiou de todas as maneiras, perdida em relação às situações em que eu simplesmente não sabia como prosseguir com as funções do educar uma criança, busquei saber mais sobre como lidar com essas questões, e, nesse caminho, encontrei a disciplina positiva, o que mudou completamente minha perspectiva do materno, do educar, da sociedade, do mundo. A “Disciplina positiva” é uma metodologia desenvolvida por Jane Nelsen, doutora em educação, terapeuta e mãe de sete filhos, inspirada na filosofia de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs sobre desenvolvimento pessoal, para aprimorar as relações entre mães, pais e filhos, professores e alunos, de forma a reverberar em todas as relações que estabelecemos ao longo da nossa vida, os sentimentos de empatia, autorresponsabilidade, autoconfiança, criatividade para resolver problemas, e acima de tudo, ensinar às crianças de uma forma respeitosa, que fuja de sistemas punitivos como: gritar,



chantagear, bater, castigar e outras formas de punir, assim como o sistema de recompensa: “Se você tirar boas notas eu lhe presenteio com um celular novo”. No momento que eu entrei em contato com essa metodologia, percebi que, pra ser uma mãe respeitosa e coerente com os meus ideais, eu precisaria reinventar estruturas muito enraizadas de sociedade, e que seria um processo de reconstrução contínua. Mas, muito mais do que reinventar meu maternar, o que a disciplina positiva me proporcionou foi reinventar o meu educar enquanto professora de teatro, ampliar minha visão principalmente para o universo infantil, modificando como percebo e conduzo as dinâmicas com as turminhas de teatro.

Essa, então, é a trajetória que convido a todas e todos seguirem comigo nas páginas desse trabalho de conclusão de curso, “Mulheres professoras: performando a autoridade no matriarcado da educação”, com a intenção de reverberar e expandir minha pesquisa e sentires em relação ao papel da mulher e seus corpos na educação, e as relações da maternidade e docência, destruindo e reconstruindo nossas estruturas e a forma como nos relacionamos não só no coletivo, como no individual.

## 2. RAÍZES: A MULHER E A EDUCAÇÃO

Para abordar a partir da perspectiva histórica, a feminização da educação, utilizo o texto da Marina Natsume Uekane “Mulheres na Sala de Aula”: um Estudo Acerca do Processo de Feminização do Magistério Primário na Corte Imperial (1854-1888)”, publicado em 2010 pela Universidade Federal Fluminense, e o texto de Guacira Lopes Louro, “Mulheres na Sala de Aula”, que faz parte do livro “História das mulheres no Brasil”, publicado em 2004 pela editora Contexto.

Tanto Marina quanto Guacira – como já dito, chamarei as autoras pelo primeiro nome, para identificar e visualizar com mais facilidade que se tratam de autoras mulheres e porque acredito que esta estética mais intimista está alinhada à proposta desenvolvida no texto -, trazem, em seus textos, o contexto sobre a naturalização do magistério ser atribuído às mulheres como condição biológica. Marina, para realizar a sua análise, utiliza as seguintes fontes: “(...)documentos encontrados na série “Instrução Pública” do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e do “Ensino Primário – IE5” do Arquivo Nacional; Leis e Regulamentos da Instrução Primária da Corte; Relatórios do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império; produções da historiografia recente no que tange à formação de professores no século XIX, bem como referentes à problemática da feminização do magistério primário” (Uekane, 2010, p. 36).

Como aponta Marina, em seu estudo sobre a construção do magistério no Brasil, no ano de 1854:

As exigências que recaíam sobre o professorado também se diferenciavam com relação ao gênero, pois, em adição às já mencionadas, as candidatas ao magistério deveriam apresentar a certidão de casamento, atestado de óbito do marido ou a pública forma da sentença que julgou a sua separação caso fossem casadas, viúvas ou separadas, respectivamente. Quando solteiras, a idade mínima para o exercício profissional era 25 anos, o que poderia ser alterado se as aulas fossem ministradas na casa dos pais e estes

possuíssem reconhecida moralidade. (Uekane, 2010, p. 38)

Ou seja, podemos observar que as condições para que as mulheres exercessem a função de professoras estavam intimamente ligadas ao papel social que lhes era designado naquela sociedade, a sua moralidade era subjugada seja ao marido ou à família, como se ela por si só não fosse um ser moral, precisaria da confirmação de terceiros para que assim o fosse “constatado”, anulando completamente a voz dessa mulher. Como essa mulher sem voz consegue se colocar em sala de aula e romper com essas barreiras? É uma revolução o que a mulher consegue fazer quando opta por enfrentar essa estrutura e assumir sim esses papéis mesmo que dentro de um cenário tão condicionante. Em 1880 houve uma nova mudança no que diz respeito à formação de professores, em que:

O curso oferecido funcionaria no turno da tarde, a partir das 17 horas, não excedendo as 21 horas, sendo a frequência permitida a alunos que fossem maiores de 15 anos (meninas) e de 16 anos (meninos). As matérias do curso encontravam-se divididas em seções e, para que os candidatos se matriculassem na primeira seção, era preciso provar que possuíam a idade mínima exigida, boa moralidade e domínio dos conteúdos básicos. Para o último requisito, os candidatos deveriam apresentar um atestado oficial de que tinham sido aprovados nos exames da instrução primária ou serem examinados na escola. A escola se organizava em regime misto, isto é, meninos e meninas poderiam frequentá-la, porém cada sexo estudaria em ala própria, em salas separadas, havendo aulas intercaladas, e horários alternados. Durante o horário das aulas, deveria ser evitado também o encontro dos alunos nos corredores da escola, preservando a moralidade na instituição. Quando essa separação não fosse possível, devido à falta de espaços ou mesmo de professores para ministrar as aulas, ambos os sexos dividiriam o espaço, mas com uma divisória separando cada lado da sala. (Uekane, 2010, p.41)

Com a busca por formar professores mais qualificados para atender às demandas e necessidades que surgiram com a criação das escolas normais, começou a se instaurar a feminização da educação, em meados de 1874, como aponta o relato de um diretor geral, da Escola Normal do Rio Grande do Sul, contido no texto de Guacira :

O Asilo de Santa Tereza proporciona à escola, todos os anos, um bom número de educandas, e o mesmo poderá fazer o Asilo de Santa Leopoldina. As educandas tem em geral frequentado com aproveitamento o curso normal e algumas, na regência de cadeiras, têm dado provas de excelente vocação para o magistério. Dentro de certo tempo, acontecerá que teremos superabundância de professoras habilitadas pela Escola Normal, e falta de professores nas mesmas condições. (Louro, 2004 p.449)

Tanto o texto de Marina quanto de Guacira chamam atenção para esse contexto, as mulheres aderiram mais à questão do magistério, porque era a chance de obter um reconhecimento profissional e conseguir um dinheiro para contribuir nas despesas da casa para as mulheres mais pobres, aquelas que vinham de famílias abastadas encaravam a profissão como aperfeiçoamento de suas habilidades. Mas essa inserção das mulheres se deu em um cenário que visava o fato de os homens estarem migrando pra outras profissões melhor remuneradas, com mais *status* social e que lhes permitisse seguir carreira pública. Toda essa situação deu origem à discussão sobre o papel da mulher na educação, atrelando a mulher sob uma perspectiva biológica, a facilidade em dominar tal situação, por já ter a “facilidade” de cuidar do lar, dos filhos e do marido, no entanto, houve também discursos deslegitimando o fato de as mulheres assumirem o magistério, pois alguns intelectuais acreditavam que elas não teriam capacidade intelectual de exercer tal função tão importante dentro da sociedade brasileira. Guacira consegue sintetizar bem esse ocorrido em um trecho do seu texto “Mulheres em sala de aula”:

(...) O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e de doação. A

ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” ... Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo –, restrito ao lar e a igreja. A partir de então, passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa, da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que com uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc. (Louro, 2004, p. 450)

Como colocado pela Guacira, as características femininas e atreladas à ideia da feminilidade como “frágil e muito sensível” foi especialmente estimulada pelos intelectuais naquela sociedade brasileira, com o objetivo de controlar essas mulheres e seus comportamentos, principalmente agora que elas estariam ocupando os espaços da escola. Acontece que, com o processo de feminização da educação e os cargos tanto docentes quanto administrativos sendo cada vez mais ocupados pelas mulheres, outras características físicas foram atribuídas a elas, assim como outras discussões acerca do ideal de educação. Por um lado, se rompia com a ideia de que a mulher ensinaria apenas conhecimentos do lar, e por outro lado se reforçava que sua forma de conduzir as situações na escola deveria ser baseada no afeto e nas características maternas. No entanto, observa-se, em um relato contido no texto da Guacira, de uma professora que ingressara numa escola normal no ano de 1944, sobre a sua percepção da diretora daquela escola, um super encantamento no que refere à forma como ela se expressava, ela relata:

Naquela época havia uma efervescência de vida, de alegria [...], mas - é meio esquisito eu dizer – mas era

uma alegria respeitosa. As pessoas tinham uma meta. Existia uma ideologia que emanava de professores anteriores, diretores diferentes, mas que tinha à frente da escola uma das maiores figuras de educadora que eu já vi [...] A escola era simplesmente maravilhosa! Ela gritava com as meninas como a mãe grita e acompanhava e ouvia as confidências como uma menina da mesma idade [...] ela tinha consciência de que ela dirigia aquele barco, alta consciência da sua postura, de sua posição, e ela era uma mulher profundamente culta e democrática. Então ela queria fazer da escola ou de cada uma das que estavam ali o que ela no fundo era. Ela queria transmitir aquele conhecimento e aquela nítida noção de igualdade. (Louro, 2004, p.459)

Podemos perceber nesse trecho algo muito valioso, podemos perceber que muito além de experimentar outra possibilidade de vida, muito mais do que conseguir uma renda extra, estava no imaginário dessas mulheres um projeto de vida, uma busca por igualdade e por ideais democráticos, percebemos um protagonismo nessa adesão das mulheres ao magistério muito além do que só “uma abertura de espaço vantajosa para os homens”. As mulheres tomaram conta do magistério sim, mas, mais do que isso, elas o ressignificaram, elas se transformaram, transformaram a educação, as estruturas e lutaram muito pelos seus ideais, da forma que conseguiram, assumindo e subvertendo as estruturas de poder dentro da escola.

Agora, vou adentrar um momento do texto da Guacira que me atravessou, me fez olhar para os meus próprios pés e perceber as raízes tão profundas que estavam afincadas no chão: “O Jogo das representações”. Passado esse instante de contextualização histórica de como as mulheres se inseriram no sistema educacional do Brasil, chego no ponto que alinha minha história e a história das mulheres na educação.

Minha avó levava a vida como serviçal doméstica em casas de campo, no interior da cidade de Dom Pedrito, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, ela fez isso desde muito cedo; desde os 5 anos de idade, ela já estava dentro das casas fazendo algum tipo de serviço doméstico para conseguir se alimentar. Não teve infância, mas sempre teve um olhar curioso, queria aprender. Com sete anos, ela ingressou em uma escola

que ficava na região do campo, mas permaneceu dois anos, o suficiente para aprender a ler e escrever, logo teve de largar os estudos pra trabalhar em tempo integral. O tempo foi levando, ela engravidou, teve minha mãe, um tempo depois, de outro relacionamento surgiu meu tio, e sem saber o que fazer com aquelas crianças, uma mulher à qual ela prestava seus serviços lhe incentivava frequentemente a estudar, ela era professora e ensinava à minha avó no tempo em que minha avó trabalhava na sua casa, esta mulher também veio a ser madrinha da minha mãe; tanto foi que, com o apoio dessa mulher, minha avó resolveu investir em uma graduação, ela decidiu que seria professora também. Com seu pacote de bolachas lhe servindo como refeição, enfrentou uma graduação, da mesma forma a interrompeu em um dado momento devido às dificuldades financeiras e psicológicas, retomou e finalmente se formou, ingressou em algumas escolas do município de Dom Pedrito por indicação de conhecidas, até o momento que prestou concurso para o Estado, ingressando definitivamente no espaço da escola enquanto professora, funcionária pública. Nesse período em que minha avó trabalhava como professora em Dom Pedrito, minha mãe, já adulta, conhecera meu pai e vieram para Porto Alegre, e, logo após minha avó ter passado no concurso, veio também para Porto Alegre, para trabalhar e principalmente, para estar perto de sua filha. Minha mãe foi muito incentivada pela minha avó a seguir o magistério, e ela tentou, ingressou no magistério, frequentou o curso, mas, chegando na experiência prática, tudo foi perdendo o sentido pra ela. Quando eu pergunto pra minha mãe: por que tu não continuou no magistério, mãe? A sua resposta sempre vem em tom de lamentação “eu não consegui, não consigo ver as crianças sofrendo, vivendo coisas tão ruins, passando fome, necessidade, violência, e não poder ajudar, precisa ter muito sangue frio pra ver uma criança passando por tanta dificuldade e não poder fazer nada”. Eu nunca entendi esse relato, pois pra mim, a escola sempre foi sim o espaço em que, mais do que ensinar um conteúdo para aquela criança, a responsabilidade de fornecer subsídios para que ela conseguisse se desenvolver em todas as suas necessidades era o mínimo. Mas, nesse mesmo momento, eu percebo o abismo que há entre tantas realidades inseridas no nosso Brasil, e nem precisa ir tão longe pra perceber esses abismos, basta ir a diferentes bairros de Porto Alegre e já conseguimos perceber essa realidade.

Mas agora quero conectar o que tudo isso tem a ver com o capítulo “O jogo das representações” do texto da Guacira, e, para isso, vou utilizar o relato de Ana Aurora - professora, poetisa, ativista política, considerada uma das precursoras do movimento feminista em Porto Alegre, onde também estudou dois anos na Escola Normal - trazido por Guacira para mostrar o que motivou Ana Aurora a ingressar no magistério:

O acontecimento principal de minha vida e que influiu em toda ela, foi a resolução que tomei de estudar na Escola Normal. Para que isso seja bem compreendido, é preciso explicar que, considerando-me muito feia e até defeituosa, era muito desconfiada e retraída em minha adolescência. Mas o meu gosto pela leitura era inextinguível. Morávamos em uma chácara, que ainda existe, em um lance que funcionava uma escola primária que frequentávamos, eu e minhas irmãs. Por esse tempo, tinha sido fundada a antiga Escola Normal, foi decretado que as professoras já em exercício deviam tirar o curso da mesma. (Louro, 2004, p. 463)

Então com esse decreto, a professora de Ana foi estudar na Escola Normal, quando voltara, em uma visita a casa de Ana, observou o caderninho de “dizeres” da menina, e indicou ao seu pai que Ana estudasse, seu pai lhe perguntou se ela queria estudar, e ela disse que sim, relatando que: “[...] *esse quero, decidi de toda a minha vida*”. (Louro, 2004. Pg. 463)

Guacira, com esse relato, traz a reflexão de que a estética tanto quanto a ética, foram fatores determinantes para a inserção das mulheres no magistério. Pois, no imaginário das mulheres e da sociedade brasileira do século XIX, as mulheres que tão logo não fossem escolhidas para o casamento, findariam na solidão, e, mais do que isso, essa ideia deslegitimava a existência dessas mulheres, já que a existência das mesmas só fazia sentido se elas contribuíssem para a sociedade sendo boas esposas e mães. Muitas mulheres perceberam no magistério a chance de serem úteis à sociedade, pois como se consideravam “feias”, tinham consigo a insegurança de não conseguir se casar, e por consequência, não se tornarem mães, e mesmo aquelas que conseguiam se casar, mas que por algum motivo não conseguiam se



tornar mães, percebiam no magistério a oportunidade de se redimir com aquela sociedade, pois agora ela se transformaria na mãe espiritual dos seus alunos, conforme trazido no texto de Guacira:

(...) Quando Gabriela Mistral pede a Deus que lhe permita que seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da sua carne, ela expressa com muita ênfase esse processo, que poderia representar, para algumas mulheres, “a única forma de dar à luz”. (Louro, 2004, p.465)

Eu não consigo olhar pra esse relato e não lembrar todas as vezes que a minha avó me relatou o quanto diziam que ela era feia, ou o quanto ela se enxergava assim, o quanto ela se anulou e ainda sofre com o fato de não conseguir NÃO SE ANULAR, não consigo não lembrar da trajetória dela como mulher, que fez a escolha de renunciar ao casamento, e encontrou na sua profissão uma companhia pra vida toda. Eu fico pensando o quanto a escolha por se tornar professora não está intimamente ligada a toda estrutura que lhe foi imposta desde muito pequena, uma estrutura que lhe indica que ela nasceu para “servir, zelar, anular-se em prol do outro”, e o quanto essa escola e estrutura não está intimamente conectada com todas nós mulheres que fomos criadas em uma estrutura que nos ensina a servir, cuidar, e priorizar o outro. No capítulo em que Guacira comenta sobre os esquemas de representação concebidos pelos homens para qualificar e até mesmo controlar os comportamentos das mulheres professoras ela cita:

Essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para *desprofissionalizar* a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com o seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família, a escola seria seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma, essa mulher deixa de

viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela esquece de si. (Louro, 2004, p. 466)

Acontece, que mais do que reforçar estereótipos comportamentais para mulheres professoras, foram reforçados estereótipos que determinassem comportamentos ligados a uma estrutura patriarcal, vertical, centrada no ideal de autoritarismo.

Roupas escuras, abotoadas, de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos [...] representavam-nas geralmente como mulheres sem atrativos físicos, por vezes, quase bruxas munidas de uma vara para apontar o que está escrito num quadro-negro, quase sempre de óculos [...] ela devia ser disciplinadora de seus alunos e alunas, e para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter controle de classe, considerando um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente, até os nossos dias. Quando os regulamentos das antigas escolas normais proibiam professoras e professores de conversar com seus alunos e alunas nos intervalos das aulas, ou de tratar de assuntos alheios a disciplina, eles estavam normatizando as relações e construindo limites para aproximações entre essas pessoas. Para que uma mulher exercesse autoridade ela precisaria, então, respeitar esses limites, e ter uma performance da autoridade, o que pressupõe distância. (Louro, 2004, p.466)

Percebe-se que há presença de uma questão histórica no que diz respeito ao comportamento dessas professoras na lida com a educação. Logo que tive contato com esse texto da Guacira, surgiram minhas memórias escolares, memórias que me apresentavam muitas mulheres e seus corpos firmes em sala de aula, suas tentativas em controlar aquela turma, seus corpos desgastados por ter tentado, muitas já adentravam cansadas na sala de aula, muitas gritavam demais, muitas nos confessavam que não sabiam mais o que fazer com a gente, eu tive a sorte de sempre participar das “turmas mais bagunceiras”, ou todas as turmas eram as turmas mais bagunceiras, mas lembro delas chegando, com seu semblante exausto, e relatando “vocês são a turma mais difícil”, lembro desse relato proferido por pelo menos três

professoras em diferentes tempos, espaços e contextos. Surgiu com isso, uma grande curiosidade pelas memórias escolares da minha avó e mãe, sobre essas memórias eu vou transcorrer melhor no próximo capítulo.

Não posso me despedir do capítulo Raízes desse trabalho, sem manifestar o meu profundo sentir, por todas essas mulheres desgastadas que tentam sobreviver a essas estruturas que em nenhum momento foi criada a partir delas, e sim condicionada, e exigida por uma sociedade que a todo momento se refere ao coletivo como: “Eles, o mundo, os homens, os alunos, os professores, os mestres, os filósofos” e por aí vai...

## 2.1 NÓS SOMOS ELAS, E TODAS SOMOS NÓS

Uma memória escolar, muito presente na minha trajetória, é a turma muito agitada, cheia de energia, conversando, brincando, e uma professora tentando parar aquela agitação pra conseguir transmitir seu conteúdo. Essa tentativa de controlar aquela turminha vinha quase sempre acompanhada de um desgaste físico e emocional daquela professora. Quando penso na minha trajetória enquanto professora de teatro, percebo alguns momentos em que eu, muito apegada na ideia de deter o controle, ou até mesmo pela falta de sensibilidade em perceber aquelas crianças e outras situações presentes naquele contexto, saía desgastada dessa mesma forma. Em uma lembrança de uma das primeiras aulas de teatro que eu ministrei sozinha, para pré-adolescentes, em uma oficina de iniciação teatral, na secretaria de cultura de Viamão, no ano de 2014, lembro da sensação de estar perdida, com medo de perder controle, e esse medo não era de que alguma tragédia pudesse acontecer, porque nenhuma tragédia aconteceria, mas sim de um lugar de insegurança, frente aos olhos dos responsáveis daqueles alunos que fitavam a aula, como eu conduzia e como os alunos se expressavam e interagiam naquele espaço. Eu tinha firme pra mim que eles precisavam fazer tudo como eu dissesse, para que os adultos me aprovassem e continuassem confiando no meu trabalho como professora, que por consequência continuariam levando seus filhos e eu continuaria exercendo minha profissão. Foi uma experiência difícil, mas, no fim, deu tudo errado e tudo certo. Eu não consegui mostrar para os adultos que tinha o controle da turma, pois eu não tinha. Porém, eu consegui mostrar que eu não precisava ter o controle, para as coisas funcionarem. E isso se deu pelo fato de aqueles adultos “contemplarem” o resultado final da oficina, que foi uma apresentação de esquetes protagonizado pelos alunos. Ainda é um caminho difícil, acredito que não só pra mim, como pra muitos professores de teatro, conseguir a compreensão dos adultos para com o nosso trabalho, sem que precisemos “provar” a legitimidade dele, a partir da apresentação de um esquete ou “resultado final” do nosso trabalho.

*Mas por que o sentimento de desaprovação dos adultos me atravessava tanto?*

Minha mãe, teve uma breve passagem pelo magistério, lá no município de Dom Pedrito - RS, mesma cidade em que ela e minha avó nasceram e passaram parte das suas vidas; foi muito incentivada pela minha vó a seguir carreira de professora, no entanto, diferente de mim, minha mãe, em uma das nossas conversas sobre o porquê ela não seguiu, me relatou – conforme já mencionei, mas trago aqui uma explanação mais completa:

“Não era pra mim, eu não conseguia ver tanta coisa, tanto sofrimento, tanta criança passando por coisas tão ruins e não poder fazer nada, não poder ajudar aquelas crianças[...] A gente enquanto alunas de magistério, também era muito cobrada a fazer tudo exatamente como falavam, muita coisa não fazia sentido e também tive que trancar o curso quando estava na metade, porque estávamos passando muito trabalho e eu precisava trabalhar pra ajudar em casa, logo fui percebendo que trabalhar em outros lugares era melhor pra mim, tanto pelo dinheiro, quanto pelo desgaste”.

A minha mãe ingressou no magistério em uma escola particular de irmãs católicas localizada no interior de Dom Pedrito-RS que se chamava “Nossa Senhora do Horto” essa escola fazia parte de uma rede de escolas presentes em alguns municípios do Rio Grande do Sul, quando minha mãe me relatou a sua experiência com aluna nessa escola, eu percebia quantas conexões existiam entre a história dela e os relatos trazidos pela Guacira no texto dela, por exemplo, a postura das professoras, as roupas, as motivações que guiavam aquelas mulheres a exercerem aqueles papéis e até mesmo o porquê ela foi parar nessa escola. Minha avó não tinha recursos para custear os estudos da minha mãe, foi quando recorreu ao pai de minha mãe para assumir essa responsabilidade, e nesse momento ele sumiu, sem deixar vestígios. Minha vó não conformada com essa realidade, lutou pela educação da minha mãe, foi na escola conversar com as irmãs, atrás de uma oportunidade para minha mãe, que ela pudesse estudar, e se elas poderiam pagar de uma outra forma, as irmãs aceitaram minha mãe na escola, e propunham da minha mãe pagar seus estudos contribuindo para a materialização do livro que falaria sobre a história da escola; elas entregavam então as fitas gravadas para a minha mãe, e ela datilografava todos aqueles relatos que faziam parte desse livro. Minha mãe guardou um livro consigo, e quando partilhei com ela sobre a minha pesquisa, ela me presenteou com essa obra histórica que me possibilitou enxergar não só um pedacinho da história da educação no Rio Grande do Sul, como um pedacinho da nossa história, e o quanto as nossas vivências são atravessadas pela história das mulheres na educação. A seguir, um breve relato de como a escola Nossa Senhora do Horto se estabeleceu no município de Dom Pedrito, no Rio Grande do Sul:

O ocaso da década de 1900. A cidade, no vigor de seus 36 anos de emancipação política, e a necessidade de educar as jovens pedritenses faziam com que as famílias, todas as de grande sensibilidade cristã, procurassem religiosas para a educação de suas filhas. Surgem, então, os líderes comunitários, Coronéis Longuinho Saraiva da Costa e Antônio Pedro Dias Lopes, impulsionados pela liderança de suas respectivas esposas. [...] - *cinquenta anos são passados...*- Maria Mércio Carneiro aluna da década de 1910, está a história sobre os primórdios da história da educação em Dom Pedrito: “Em 1908, uma cidadezinha chama Dom Pedrito tinha sua população quase às escuras, clamando por luz. Verdade seja dita: luz mesmo, havia. Os lampiões a gás, parados pelas ruas, bem iluminavam os passeantes noturnos. Mas não era só essa luz que eles queriam. Uma pessoa não tem só os olhos da cara. Os olhos da alma também gostavam de ver e, no cérebro, o compartimento da visão, permanece escuro, faz o problema do homem - de vez em quando - andar de quatro patas como um animal. O pessoal desejava luz para o espírito; livro na mão, intelecto alimentado, inteligência dirigidos por claros caminhos. Não que a cartilha e a tabuada – e mais a palmatória - fossem desconhecidas da petizada vigente; até circulavam mormente nas mãos de pais aflitos em alfabetizar seus rebentos. Porém, em geral, era eloquente o analfabetismo da população. [...] A história da Escola de 1º e 2º Graus N. Sra. Do Horto, podemos dizer, é a história da cidade de Dom Pedrito, no seu aspecto educacional e cultural. De fato, quando foi fundada a escola, nossa cidade se ressentia de um educandário que, ao mesmo tempo em que desenvolvesse o conteúdo programático, fosse capaz de irradiar a cultura, em todos seus aspectos. E assim, ao longo dos tempos, a escola do Horto vem preenchendo o vazio educacional e cultural de Dom Pedrito. (Abatti, 1986, p 182 e p. 183)

Minha mãe se formou no magistério, apesar de não ter seguido a carreira, mas ela representou e significou um momento expressivo nessa grande e infinita existência que é a história das mulheres na educação, seguem dois registros que marcam a presença da minha mãe nessa história:

Minha mãe é a mulher que está no meio da faixa, de casaco preto, gravata e cabelos curtos. Essa foto me inunda de orgulho e alegria.



Fonte: (Abatti, 1986, p. 243)

Adentro agora no relato da minha avó sobre como a docência atravessou a vida dela.

“Eu nunca sonhei em ser professora, a vida foi me levando, eu sempre quis melhorar de vida, não aguentava mais ter que trabalhar nas casas das pessoas e sobreviver com o dinheiro que dava só pra comer e as vezes nem isso, ser humilhada, agredida... Desde os meus 11 anos eu comecei a trabalhar, minha mãe não gostava de mim, me maltratava demais desde que eu nasci, e eu sempre fui muito braba, não aceitava que me maltratassem assim, eu pegava as minhas coisas e ia embora, não importa

pra onde, eu vivia de casa em casa, desde muito pequena, tinha muitos irmãos e minha mãe deixava a gente na casa de algumas pessoas que podiam criar um pouco melhor a gente, mas eu sempre voltava pra casa porque ou acontecia alguma coisa, ou eles não me aguentavam, até os 11 anos foi isso, aí com 11 anos eu comecei a trabalhar e me sustentar sozinha. Desde os 6 anos por aí eu e meu irmão gostávamos muito de estudar, não tinha escola lá onde eu morava, mas eu e meu irmão incomodávamos tanto a nossa mãe, que ela foi ver com o dono na chácara ali perto de onde a gente morava, se a filha dele que tinha estudo podia nos ensinar, e ali nós fizemos a primeira e segunda série. Mas aí eu tive que ir embora, pra casa de outra família e não estudei mais, uns anos depois eu entrei na terceira série, e voltei a estudar, sempre me destaquei nos estudos, porque eu estudava demais, na quarta série eu parei de novo, porque tive que ir embora de casa, minha mãe me humilhou e agrediu e eu tinha recebido a proposta de ir morar na casa de uma senhora que ficava sozinha, então eu fui, ajudava ela com as coisas de casa, e ficava lá fazendo companhia pra ela, sabe minha filha, foi muito difícil mas eu sempre tive pessoas muito boas que apareceram no meu caminho e me ajudaram, quando eu tinha uns 13 anos, eu fui morar na casa de uma professora, ela era uma pessoa muito legal, ao mesmo tempo que ela era enérgica ela era bem cuidadosa, e foi lá que eu aprendi a viver, ela me ensinou tudo, até questões de higiene, ela me incentivava bastante a estudar, eu sempre tive pra mim que precisava fazer alguma coisa pra melhorar, e sabia que se eu não estudasse eu não ia conseguir, e aí o que ia ser de mim quando eu ficasse velha, onde eu ia me encostar? Com 16 anos eu já tomava conta de tudo, da casa e dos filhos dela, eu estudava enquanto eu secava as crianças do banho, cuidava de 7 crianças e da casa, e foi assim que eu fiz o ginásio, mas no terceiro ano eu me apaixonei, e aí toda aquela função que tu já sabe... Quando eu estava com 26 anos e com dois filhos, eu vi que eu precisava retomar meus estudos e ali eu retomei e nunca mais parei, terminei o ginásio, me formei na faculdade, o destino que foi me levando pra ser professora, quando eu entrei numa sala de aula eu me encontrei, eu achava que não ia ter paciência pra lidar com as crianças, mas quando eu entrei na sala de aula, eu fiquei encantada com a troca com as crianças, isso é o que me fez gostar de ser professora, a troca com as crianças, eles diziam pra mim “sorria um pouco”, porque eu sempre fui de uma cara muito séria, mas me dava muito bem com eles.”



Quando eu entrei em contato com o relato da minha avó, muita coisa me atravessou, e a principal delas foi perceber de uma forma tão objetiva que uma história que é ao mesmo tempo tão antiga, pode ser tão próxima, tão presente, e como essa história significa nossa existência enquanto mulheres no Brasil, e mais que isso, mulheres professoras no Brasil, nossas motivações, nossos desenganos, anseios, nossas realidades, são atravessadas, mas todas nós, em algum momento, seguimos nesse caminho pelo mesmo propósito, transformar e buscar a verdade e o sentido no nosso viver. A minha mãe encontrou o sentido no viver dela fora da sala de aula, mas ela o fez a partir da experiência de tentar ser professora e perceber que não era pra ela aquilo. Minha vó, de certa forma, sempre soube que aquilo era pra ela, o destino a levou pra isso, segundo ela, não foi uma escolha, foi uma consequência. E eu me encontrei nisso, assim como a minha vó, mas eu também faço isso com a mesma indignação da minha mãe, se a minha mãe negou o magistério porque queria transformar aquilo, mas não enxergava a possibilidade disso, eu quero transformar tudo isso também, e descobri um caminho pra isso quando, a partir da minha filha, encontrei um caminho de autonomia, respeito e inspirador pra ressignificar tudo que já vivemos e transformar de alguma forma o presente, e quem sabe também o nosso futuro, enquanto mulheres, artistas, mães e professoras nesse Brasil.

Nessa foto, minha mãe e avó e seus sorrisos que me inspiram.



Fonte: Arquivo pessoal

### 3. CORPOS EM AÇÃO, PERFORMANDO AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

A relação cênica que há entre sala de aula e performance se dá em diversos aspectos, desde o espaço geográfico, cenário, projeção vocal, a professora e a performer, ambas desempenhando suas funções, que envolvem a troca, e a significação da ação por parte de quem “experencia”, sendo ela, a performance, ou a aula, sendo assim, pensar o exercício da docência como performance amplia não só a minha visão do que é ser professora, mas também me traz uma questão: Por que desconectamos a vida da arte, e ainda vivemos dizendo que a arte imita a vida? Quando falo sobre desconectar a vida da arte, o digo pelo fato de determinarmos que em tal momento, como por exemplo, na hora da aula de artes, será feita a arte, sendo que o processo de criação artística se dá a todo momento principalmente na infância, e na infância podemos perceber mais a experiência artística sendo experienciada, seja nas atividades escolares, ou nos jogos de representação presentes no brincar. Mas em que fase da nossa vida há um rompimento, e a arte passa a ser uma área de conhecimento, e não mais uma experiência de vida? E por quê? Na forma como são estruturados os níveis de aprendizado dentro das escolas, em que dado momento desconectamos a vida da arte? E por quê? Na educação primária, não podemos escapar de incluir a arte no processo de aprendizagem, afinal, as crianças demandam que as propostas sejam lúdicas, elas aprendem brincando, mas na brincadeira e na criança, o canto, a gestualidade, a dança, os movimentos, fluem de uma forma espontânea e estão presentes a todo tempo, eles são arte o tempo todo. Na tentativa de acessarmos o mundo infantil, professoras de educação primária investem bastante em trabalhos artísticos, com tinta, com dobradura, com teatro, com dança, as propostas de aprendizagem buscam sempre ensinar às crianças a partir do “lúdico”, estabelecendo com isso, uma conexão entre lúdico e arte, como se o campo das artes, de uma forma mais simplificada, servisse à educação com o seu potencial criativo, ensinando ludicamente a partir de uma metodologia artística. Fico pensando nas razões que motivam essa estrutura metodológica: será que ela não estabelece pra além de incluir as artes nas propostas pedagógicas, também o fato de que a arte é a chama que vibra dentro de cada adulto remetendo à sua infância, a sua criança interior, criativa e imersa na experiência do brincar? Quando associamos a palavra brincar com a vida adulta, dificilmente uma conotação positiva aparece no nosso

imaginário, normalmente a palavra brincar, no mundo dos adultos, traz uma imagem de irresponsabilidade, ineficácia, e, por vezes, é associada até a falta de respeito. Quando conectamos então a palavra “brincar” com “educação”, para muitas pessoas parece que estamos deslegitimando a seriedade do “ensinar e aprender”, o fazendo dessa forma, “brincando”. Faz mais sentido ainda o porquê escolhermos a arte, por exemplo, como metodologia para transformar as propostas pedagógicas mais prazerosas para os estudantes, pois a arte ainda é algo legítimo e aceito, ao contrário do brincar, que ainda é deslegitimado aos olhos da estrutura social. Mas que estrutura social é essa?

A estrutura da autoridade. Como nos relacionamos com essa estrutura desde as nossas primeiras apreensões do mundo, considerando a relação entre família e criança, e que depois se expande à criança e a grupos sociais diversos, que se expande a grupos sociais e relações de poder na sociedade, e que se expande a relações de poder e estrutura social, e que se expande... expande... A autoridade me dá a impressão de ser algo que está se expandindo o tempo todo. Mas o que tem de ruim nisso? Quando a autoridade é utilizada como justificativa de opressão, comprometendo a existência de alguns grupos sob a perspectiva da hierarquia entre os grupos. Como essa estrutura de autoridade tão presente na nossa sociedade atravessa historicamente o processo de aprendizagem nas escolas brasileiras, sendo ele a partir da performance dos corpos das professoras em sala de aula, quanto pela forma como são estabelecidas as relações na sala de aula, nas diversas áreas de conhecimento, é o que desenvolvo nesse capítulo.

### **3.1 A INFLUÊNCIA DA EXPRESSIVIDADE DOS CORPOS NA DOCÊNCIA E NA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA: A PERFORMANCE DA AUTORIDADE NOS CORPOS FEMININOS**

Seja na sala de aula, como em qualquer outro espaço, os corpos comunicam com a sua presença muitos significados, seja estes de conotação política considerando a simbologia que há por trás desses corpos e sua presença em determinados espaços, que são significados desde as suas vestimentas ou ausência delas, pelas suas formas, pela forma como se expressam, e todas essas características são associadas a classes sociais, a padrões de comportamentos socialmente “aceitos”, a fatores estéticos, entre outras diversas formas que podem ser significados esses corpos. Na maioria das vezes essas significações se estabelecem a partir de uma referência, e essa referência muitas vezes podem exercer uma relação de poder e hierarquização desses corpos, indicando um padrão a ser seguido a partir da própria referência, como por exemplo - corpos magros são socialmente mais aceitos e desejáveis que corpos gordos – a partir da referência - corpos magros- surgem inclusive, diversas “justificativas” do porquê corpos magros são a referência a ser seguida, e essas justificativas estão quase sempre alinhadas com um discurso de ordem ideológica. Muitas dessas simbologias foram internalizadas pelos indivíduos da nossa sociedade a partir das suas experiências, por justamente estarem intimamente conectadas com a estrutura que rege nossas relações.

Eu fui uma criança gorda, com “sonhos de criança magra”, eu sonhava em ser bailarina, mas eu nunca tinha visto nenhuma bailarina gorda, com oito anos isso me chateava demais, eu ficava horas na frente do espelho tentando me imaginar num corpo magro, com oito anos eu já estava infeliz com o meu corpo. Bem, com o tempo fui sonhando pra outros lados, ser bailarina não era mais atrativo, na verdade, ser bailarina era inalcançável, quando eu estava com 12 anos, comecei a sonhar sonhos possíveis para o meu corpo, como ser veterinária, por exemplo. Eu estou trazendo esse relato pra exemplificar como, desde muito cedo, de uma forma muito sutil, as estruturas indicam para os indivíduos o que é apropriado para o seu corpo, e o que não é. Quando comecei a sonhar em ser professora e atriz, eu conseguia me

enxergar exercendo aquelas funções, mas, de uma forma bem sutil, eu senti meu corpo mais acolhido na sala de aula do que no palco, algumas vezes já ocorreu de eu não representar algum papel pelo fato de o figurino não servir, ou pela razão de “a personagem combina mais com tal perfil”, é sutil, mas extremamente excludente. Considerando o texto da Guacira Lopes Louro, referenciado no primeiro capítulo, e os relatos que colocam o fator estético das professoras como simbologia importante na história da educação do Brasil, comecei a observar quais as semelhanças que poderíamos encontrar, ainda hoje, nesse contexto. Como são os corpos das professoras em sala de aula? Quais suas formas, cores e gestos? O que significa a presença desses corpos na sala de aula? Como a presença desses corpos imerge no imaginário dos e das estudantes?

Lúcia Regina Vieira Romano, em sua pesquisa intitulada “De quem é esse corpo? A performatividade do feminino no teatro contemporâneo”(2009) apresenta, a partir de estudos historiográficos e de gênero, o corpo feminino e seus significados, sob a ótica da performance desses corpos no teatro, mas considerando as diversas relações entre teatro e escola, percebi essa pesquisa muito pertinente no que diz respeito a performance das professoras e seus corpos em sala de aula também, principalmente no aspecto que situa a diferença política e ideológica estabelecida entre os gêneros masculino x feminino, no seguinte trecho da sua pesquisa, ela aborda objetivamente quais características que são levadas em consideração na hora de analisar as diferenças entre os corpos e a forma como são dadas as experiências:

Sinais de gênero estão expressos em vários aspectos fenotípicos, no movimento corporal, nos graus de atividade e energia física, no uso do espaço, no olhar e foco, na integração da unidade do corpo na ação e no equilíbrio de esforço entre as partes (superior e inferior) do corpo. Sem mencionar a voz, a gestualidade e maneirismos, a caminhada... São infinitos os detalhes que traduzem na cena a expectativa para com os comportamentos de gênero e as características estimuladas ou corrigidas pela sociedade no que diz respeito ao que é ser “homem” e “mulher”. Corpos em cena, portanto, não são neutros no que tange ao gênero,

assim como não são neutros em relação aos marcadores de raça, classe social e etnia. (Romano, 2009. P.76)

Nesse trecho, é abordada com ênfase a não neutralidade dos corpos, essa neutralidade muitas vezes é significanda como “natural e orgânica”, deslegitimando inclusive o apontamento “não neutro” dos corpos. Como já observado no texto “mulheres na sala de aula” da Guacira, diversos apontamentos “não neutros” foram incorporados aos corpos das mulheres professoras no Brasil do século XIX, vinculados a uma ideia de “naturalidade”, como por exemplo no trecho já referido:

Roupas escuras, abotoadas, de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos [...] representavam-nas geralmente como mulheres sem atrativos físicos, por vezes, quase bruxas munidas de uma vara para apontar o que está escrito num quadro-negro, quase sempre de óculos [...] ela devia ser disciplinadora de seus alunos e alunas, e para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. (Louro, 2004,p.466)

A estética de professora que se apresentava, concebeu com um propósito político e ideológico, a estigmatização desses corpos de uma forma a “naturalizar” esses comportamentos e aparências nos corpos dessas mulheres, para que, assim, consiga-se exercer o controle sobre esses corpos e suas condutas, sem que o pareça, ou até mesmo justificando esse controle a partir de situações criadas pelos próprios controladores. Voltamos então ao fator “estrutura”, em que um grupo busca controlar outro grupo, a partir da sua relação de poder e de autoridade. Lúcia apresenta, em sua pesquisa, com ênfase, o fato de as técnicas teatrais que desenvolvem o “corpo do ator”, justamente o fazem, mas com o corpo do ator e não da atriz, ela ressalta o fato de muitas técnicas serem desenvolvidas para treinar os corpos dos atores, mas que essas mesmas técnicas foram concebidas por homens brancos, direcionadas a homens brancos, e aplicadas tanto para homens brancos quanto pra outros grupos, não respeitando outras existências dentro do campo, como a da mulher, que por ser diferente da do homem, seja ela anatomicamente, psicologicamente, socialmente e

politicamente, acaba sendo prejudicada no desenvolvimento de suas capacidades, por estar “experenciando e aprendendo” o fazer teatral em uma técnica que não foi pensada para o seu corpo e suas demandas. Além disso, há uma cobrança acerca das mesmas, baseada em características estigmatizadas de suas existências, como aponta Lúcia em um trecho do seu texto:

A identidade de gênero também é performada no teatro por meio de signos físicos, dentro de códigos sociais cujo funcionamento varia durante a história do teatro. A ênfase na gestualidade, do século XIX, dá lugar no século XX à busca da consciência do intérprete sobre seus próprios sentimentos e ao controle, por meio da repetição, sobre sua expressão, em nome de uma vivacidade. O estilo de interpretação realista torna também menos aceitável a troca de papéis (mulheres interpretando homens e vice-versa): as ações, que fazem a conexão entre a vida interior e a exterior do papel, precisam ser contingentes à expectativa da representação social em relação ao corpo. Para Tait (2002), uma das principais invenções do realismo é a atuação visivelmente sexuada da interioridade. Esse processo é mais difícil para as atrizes do que para os atores, porque delas é esperado um grau maior de desdobramento. Visto que, usualmente, a relação entre os gêneros projeta-se numa economia de oposição binária entre os sexos, para ser emocionalmente verossímil, a personagem feminina deve expressar uma emocionalidade em relação dissonante com o masculino (quer dizer, com mais emocionalismo). Ao mesmo tempo, as atrizes são convidadas a abraçar a construção de personagens que incorporam conflitos e emoções contraditórias, operando na lógica de que mulheres demonstram maior controle, porque são mais voluntárias. A atriz é considerada boa se consegue demonstrar a verdade interna do papel, ou seja, expressar o descontrole feminino, para ocultá-lo sob a



(frágil) aparência de integridade e auto-domínio.  
(ROMANO, 2009, p.108)

Estabelecendo uma conexão entre esse trecho do texto da Lúcia, e percebendo as mulheres professoras trazidas no texto da Guacira, podemos constatar alguns pontos em comum, sendo eles: a estrutura pensada para agregar o grupo x, desconsiderando as demandas de outros grupos; a exigência que as mulheres incorporem essa estrutura juntamente com a cobrança acerca do seu desempenho, por considerar que elas “naturalmente” realizam a função com mais propriedade do que os homens, pois são “naturalmente” mais sensíveis e cuidadosas que os mesmos, sendo que essas características são apreciadas uma vez que servidas ao coletivo, nunca para si mesmas, uma mulher cuidadosa e sensível consigo mesma é egoísta, uma mulher sensível e cuidadosa pra com o outro é uma “mulher de verdade”. E será que o grau de exigência que se dá acerca das professoras é o mesmo que se apresenta para os professores na realidade brasileira? Será que os professores precisam dominar da mesma forma que as professoras a sua turma para que sejam vistos como bons professores? E mais que isso, a estrutura que indica a necessidade de controle e autoridade sobre aquela turma, ela foi concebida por quem?

Adentramos então, com isso, a relação entre corpo e autoridade. Como os corpos dessas professoras expressam a autoridade, considerando que a autoridade foi concebida como essencial na efetividade da aprendizagem, e na estrutura de ensino presente na maioria das escolas públicas e particulares de educação básica no Brasil. Fico lembrando das minhas professoras e penso: como caminhavam, como falavam, como gesticulavam, como elas estabeleciam diálogos, conexões e relações de poder naqueles espaços, e me vêm à mente passos firmes, movimentos objetivos e contidos, manifestações emocionais de cuidado, desenhos de estrelas, corações, carinhas felizes e adesivos nas avaliações, e nos momentos de bagunça também surgiam demonstrações de raiva, na maior das vezes com os gestos de bater apagadores ou livros na mesa, gritando “silêncio”, nos momentos de descontração algumas gargalhavam de lábios abertos, mas a maioria esboçava breves sorrisos, parecia que aqueles breves sorrisos tinham a intenção de não perder o controle, eu tinha a sensação de que elas pensavam que se gargalhassem, nós faríamos bagunça, pois atribuiríamos ao seu gargalhar a liberdade para “agir”.

Com isso, me surgiu a ideia de que parte da necessidade das professoras em ter o “controle”, não se limita necessariamente apenas pela noção de que uma aula legítima é uma aula em que “sou ouvida e respeitada”, mas que isso pode se dar também pela questão da segurança, seja física ou emocional, internalizada em toda existência feminina devido aos abusos e violências sofridos pelas mulheres.

### **3.2 COMO A AUTORIDADE SE RELACIONA COM O ENSINO DE TEATRO?**

Um questionamento que surgiu durante essa pesquisa, foi justamente de entender como que a autoridade absorvida e reproduzida pelos corpos a partir de uma estrutura de relações de poder, pode refletir em uma aula de teatro. Nas experiências que eu tive como professora e aluna de teatro, as aulas aconteciam de forma em que todos participantes pudessem se enxergar, escolhendo o formato de roda para base da maioria das propostas de atividades, todos eram estimulados a participar da mesma forma, e a professora ou professor na maioria das vezes nos orientavam e conduziam, mas não nos obrigavam a participar fosse a dinâmica qual fosse. Quando eu imergi no teatro, percebi que existiam outras formas de observar, aprender, outras formas de absorver o que estava sendo proposto, que não só a forma esperada pela dinâmica e até mesmo pela professora ou professor; junto com essas diversas formas, eu pude experimentar também a sensação de autonomia e autorresponsabilidade. O teatro me orientava, mas não me impunha nada; ele me indicava o caminho a seguir, mas, caso eu não o fizesse, estava tudo bem, pois eu poderia significar de outra forma e obviamente assumir a responsabilidade pela minha escolha. Importante dizer que essa reflexão surge a partir de como foram a maioria das minhas experiências enquanto aluna e professora de teatro, o que não significa que propostas engessadas e sem abertura não foram experienciadas no meio, mas felizmente foram a minoria.

Pensando nessas estruturas de autoridade e como se colocavam os corpos das professoras de teatro e o meu próprio na hora de conduzir uma aula, percebi que só o fato de as atividades serem propostas em roda, produz um efeito de mescla entre o corpo da professora ou professor e da sua turma, construindo uma horizontalidade entre ambos. Essa horizontalidade não se limitava à disposição dos corpos no espaço, mas como esses corpos se expressavam também, na maioria das vezes, professores propunham uma atividade e a executavam inicialmente junto com a turma, essa simples ação causava uma sensação de conexão entre todos os

integrantes do grupo, e a sensação de que estávamos sendo orientados, e importante salientar que as propostas e os objetivos delas estavam sempre dispostos para que todos soubessem o que e por que estavam fazendo. Outro aspecto sobre a ressignificação da autoridade na aula de teatro, que acontece também com frequência, é sobre a abertura do planejamento das aulas, quando eu percebi que conceber o planejamento das aulas junto com a turma transformava a experiência da aula em algo bem mais proveitoso por todas as partes, e o quanto isso significa para todos, para a professora abrir mão do controle, se desvencilhar da responsabilidade de “apresentar” algo pronto e ainda se frustrar com o fato de não ter “acertado”, e principalmente, dar a autonomia para o grupo, valorizando-o como potenciais criativos e criadores, além de conceder a oportunidade para os integrantes de se auto responsabilizarem pelas suas escolhas de como seguir o andamento da aula, como por exemplo, a turma escolheu “x” atividade para trabalhar um objetivo colocado pela professora ou até mesmo acordado entre o grupo, e tal objetivo não foi alçando com a proposta de atividade sugerida, percebendo essa falta, sendo por parte do grupo quanto da professora, abre-se a seguinte discussão: “O que não acertamos, o que nós podemos mudar, ou fazer pra conseguir chegar no nosso objetivo?”, dar voz e ouvir a voz de todos participantes desse processo é uma experiência desafiadora, mas revolucionária. Dar voz e ouvir a voz é antagônico a estrutura de autoridade em que estamos inseridas, pois na hierarquia que se estabelece a partir dessa estrutura, uma voz é abafada em detrimento de outra voz mais “importante”, e por consequência ela não é ouvida e considerada, o que significa também que parte da sua existência foi anulada.

Chego então em um dos pontos mais significativos pra mim, nessa pesquisa: como nós podemos parar com essa coisa que anula tantas existências? Quando eu me refiro aqui a existência, eu considero que cada ser no mundo é composto por diversas existências, existência aqui se refere às experiências, personalidades, características, expressividades e todas as outras coisas que estão inseridas no nosso ser e contribuem para que cada ser seja único no mundo. Anular existências, desconsiderar a amplitude de existências inseridas na nossa sociedade, revela inesgotáveis consequências, praticamente todas envolvidas por quadros de violência. O teatro foi o meio de campo em que eu pude perceber e começar a ressignificar essa estrutura tão estruturante, seja ela no meu íntimo ou proporcionando aos alunos e

alunas um espaço para que eles o pudessem fazer também. Quando eu me tornei mãe, essa questão da existência, da autoridade, e a necessidade de reconstruir algumas estruturas, floresceu e hiper dimensionou essa reflexão que eu acabei de partilhar aqui; tudo isso foi me levando por um caminho muito desafiador, onde eu encontrei a “Disciplina Positiva”, mas mais sobre esse caminho vou trazer no próximo capítulo.

#### 4. A AUTORIDADE E A DISCIPLINA POSITIVA

A Disciplina Positiva surgiu em meados dos anos 20, da filosofia de *Alfred Adler* (1870-1937), psicólogo austríaco fundador da psicologia do desenvolvimento individual, tem por objetivo encorajar as pessoas a agirem com empatia, responsabilidade, respeito e com criatividade, para resolver problemas. Essa filosofia surgiu a partir da observação de *Adler* de que as pessoas procuram desenvolver o senso de aceitação e importância, oposta a visão de *Skinner*<sup>3</sup> de que as pessoas respondem quando expostas a estímulos de punição e recompensa.

*Adler* morreu em 1937, e quem deu segmento a sua psicologia de desenvolvimento individual foi o psicólogo e educador *Rudolf Dreikurs* (1897-1972). Este, a partir do trabalho já desenvolvido por *Adler*, desenvolveu um método pragmático para que as pessoas pudessem absorver e pôr em prática de forma mais objetiva as ideias concebidas por *Adler*. A Disciplina Positiva foi muito valorizada como importante recurso para estabelecer uma relação entre mães, pais e seus filhos, que minimizassem e resolvessem de forma respeitosa os conflitos presentes na criação das crianças. No entanto, ela pode ser usada em todas as relações e experiências da nossa vida.

A Disciplina Positiva me mostrou, além de uma solução, uma outra forma de ver o mundo e principalmente as estruturas que atravessam nossa existência. Quando tive contato com a Disciplina Positiva, foi através do trabalho de *Jane Nelsen*, pedagoga e psicóloga norte-americana que, inspirada da filosofia de *Adler* e *Dreikurs*, conseguiu transformar a sua vida e suas experiências de mãe de 7 filhos, e também como pedagoga. Desde 1980, *Jane* é referência quando o assunto é Disciplina Positiva, por ter difundido e apresentado essa filosofia de uma forma bem objetiva e pedagógica,

possibilitando às pessoas que entrarem em contato com esse estudo, transformarem a suas vida e suas relações.

No Brasil, a Disciplina Positiva tem ganhado cada vez mais visibilidade e adesão seja das famílias brasileiras quanto das escolas, por se mostrar muito eficiente principalmente no que diz respeito à resolução de conflitos, em casa ou em sala de aula, para com os discentes e crianças. Inclusive, foi dessa mesma forma que eu a encontrei; quando a minha filha estava com um pra dois anos, muitas situações desafiadoras começaram a atravessar nossa relação, muitas vezes eu me sentia perdida em como conduzir aquelas situações de uma forma menos esgotante tanto para o meu emocional como para o dela; comecei a minha busca pela internet por esse suporte pedagógico, foi então que eu encontrei algumas páginas na rede social Instagram, todas concebidas por mães que, a partir da sua experiência com a Disciplina Positiva, estavam ensinando como conduzir essas situações com as crianças através de vídeos didáticos, imagens e textos, e, mais do que isso, mostrando, a partir dessas conduções, uma nova possibilidade de se relacionar e perceber o mundo e suas relações. Adentrando nesses conteúdos, eu encontrei a inspiradora de todos eles, *Jane Nelsen*, desde então, imergi em um processo de ressignificação de mim, da minha infância, das minhas estruturas, pois entendi que só conseguiria transformar a minha relação com a minha filha, se eu transformasse a minha relação comigo mesma primeiro, e, no meio de todas essas transformações, surgiram diversas conexões com outra parte de mim, a eu professora, as lembranças da sala de aula ferveram na minha cabeça enquanto eu lia sobre a Disciplina Positiva, e eu ficava pensando o quanto teria facilitado todas as minhas experiências enquanto docente, se eu soubesse de todas aquelas coisas antes, e o quanto os conflitos que eu experienciava tanto na relação com os alunos, quanto com a minha filha, tinham raízes em uma estrutura baseada no princípio de autoridade e hierarquia, e que por consequência geravam disputas de poder e os conflitos que tanto nos esgotavam, e se tratando especificamente das crianças, onde todas as experiências e como elas são absorvidas por estas, contribuem para a formação da personalidade e visão de mundo daquele indivíduo, que posteriormente refletirá essas mesmas absorções no coletivo.

Mais do que transformar o presente, ressignificando as formas de conduzir e olhar para situações de conflito nas relações em sala de aula e em casa, percebi na

Disciplina Positiva um potente transformador de futuro, pois essa metodologia atravessa nossas estruturas que foram tão fortemente consolidadas ao longo de toda existência humana, baseadas no princípio de autoridade e hierarquia; a partir de práticas colaborativas, responsabilizadoras, e principalmente respeitosas. A Disciplina Positiva nos convida a olhar para o mundo e as nossas relações de uma forma mais resiliente, estimulando os indivíduos a pensarem e agirem colaborativamente em prol do coletivo.

No próximo capítulo, esmiuço a metodologia da Disciplina Positiva, trazida por *Jane Nelsen* em sua obra “Disciplina Positiva – O guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades para desenvolver problemas” (1981).



#### **4.1 DISCIPLINA POSITIVA – METODOLOGIA E PRÁTICA DIFUNDIDA POR JANE NELSEN**

*Se você é professor, será que ensina há tempo suficiente pra lembrar da época em que as crianças sentavam-se em fileiras e, obedientemente, faziam tudo o que lhes era pedido? Se você é pai ou mãe, você lembra de quando as crianças não ousavam responder aos pais? Talvez você não se lembre, mas seus avós devem se lembrar.*

*Nelsen, Jane.*

2015

Jane, desde 1980 se tornou referência na Califórnia e no mundo quando o assunto é Disciplina Positiva. É mãe de 7 filhos e, atualmente, avó de 18 netos, doutora em educação, terapeuta, e autora e coautora de 18 obras com mais de dois milhões de cópias impressas e traduzidas em 15 países. Jane foi minha principal referência nessa pesquisa, me sinto conectada a sua pesquisa de diversas formas, ela imergiu na Disciplina Positiva a partir da sua necessidade materna, assim como eu, e transformou a sua experiência docente a partir da mesma, assim como eu. Quando imergi na obra de Jane, imergi também em um caminho de descobertas inesgotáveis, um caminho de pesquisa que com certeza não se esgota nessa vida.

A obra “Disciplina Positiva: O guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades para resolver problemas” logo de início já nos aponta uma estrutura educacional voltada à obediência juntamente com a crítica de que o saudosismo por parte dos adultos de que hoje em dia não funciona mais como antigamente, e que

antigamente representava os “bons e velhos tempos”, pois é muito difícil para esses adultos lidarem com a mudança estrutural que a sociedade em que vivem vem apresentando cada vez mais, abrindo espaço para que outras estruturas mais igualitárias se estabeleçam.

A primeira grande mudança é que os adultos não são mais exemplo ou modelo de submissão e obediência. Os adultos esquecem que eles mesmos não agem da mesma forma que agiam antigamente. Antes, a mãe obedecia a qualquer ordem dada pelo pai, ou, ao menos, dava a impressão de que o fazia, porque isso era culturalmente aceitável. Nos “bons e velhos tempos” poucas pessoas questionavam a ideia de que a decisão do pai era a definitiva... Em razão do movimento dos Direitos Humanos, isso não é mais verdade. Rudolf Dreikurs ressaltou: “Quando o pai perdeu o controle sobre a mãe, ambos perderam o controle sob as crianças.” Isso significa que a mãe deixou de ser modelo de submissão, o que é um progresso. Grande parte dos “bons e velhos tempos” não era tão boa assim... Naquela época havia muitos modelos de submissão. O pai obedecia ao chefe (que não estava interessado em suas opiniões) para não perder o emprego. Minorias aceitavam funções submissas que geravam grande perda de sua dignidade pessoal. Atualmente, todos os grupos minoritários exigem seus direitos de igualdade e dignidade de forma absoluta. É raro encontrar alguém que esteja disposto a aceitar um papel inferior e submissão na vida. As crianças estão simplesmente seguindo os exemplos que observam ao seu redor. Elas também querem ser tratadas com dignidade e respeito. (Nelsen, 2015, p.2)

É importante ressaltar que Jane escreve olhando pra sociedade a qual está inserida, uma sociedade norte-americana que experencia outro processo de reestruturação educacional, diferente da reestruturação da realidade brasileira. Na nossa realidade brasileira, o que a Jane escreve como sendo ultrapassado e findado lá, aqui ainda é

muito presente e determinante, como as estruturas de obediência. É muito forte no Brasil ainda a estrutura de subserviência, por diversas razões políticas, econômicas, sociais, em que não vou me aprofundar nesse texto, mas que é importante citar, para que consigamos entender melhor o lugar e o processo da Disciplina Positiva no Brasil. Um trabalho que tem sido feito com intensidade por parte de muitas mães e estudiosas brasileiras é a criação de páginas em redes sociais difundindo os conceitos da Disciplina Positiva e apresentando, a partir do seu cotidiano, os resultados da aplicação da Disciplina, para encorajar outros indivíduos a tentarem e perceberem que esse caminho é possível. Há uma luta diária dessas mulheres em fazer o coletivo perceber que não podemos mais bater e utilizar de outras formas de violência na educação das nossas crianças. Por razões culturais, políticas, sociais, econômicas, estruturais como um todo, que muito se assemelham ao que é trazido no trecho acima na obra de Jane, ainda enfrentamos muitas dificuldades nesse processo de reestruturação social aqui no Brasil. No entanto podemos perceber cada vez mais nas nossas crianças e no desafio de educá-las o quanto esse processo está vindo com intensidade e atravessando nossas realidades. Felizmente as crianças no Brasil têm se mostrado cada vez mais questionadoras!

Voltando para as minhas experiências enquanto mãe e professora, aquece meu coração e me inspira o fato de que em praticamente todas as minhas experiências, eu fui desafiada, fui questionada, fui atravessada por crianças questionadoras e que lutavam pelos seus objetivos, mesmo que alguns objetivos não fossem positivos para elas, mas elas tinham voz e se faziam ouvir, mesmo quando caladas. E é nesse momento em que a condução do adulto transformará a experiência da criança. Eu poderia utilizar de sistemas punitivos para com essas crianças que queriam se fazer ouvir, para conseguir controlá-las e seguir firme no meu objetivo, e isso é o que acontece na maioria dos casos nas escolas brasileiras; ou eu poderia só deixar que eles assumissem o controle total da situação, mas os efeitos disso são inimagináveis; ou eu poderia seguir um caminho do meio, equilibrando os dois pratos atravessando a sala de aula na corda bamba que divide um do outro. Nenhuma das alternativas são fáceis, mas uma delas a longo prazo proporciona tanto para as crianças, quanto para os adultos a conquista de aprender a se relacionar com o mundo de uma forma gentil e firme, respeitosa e sensível.

Às vezes me pergunto se a batalha entre punição e permissividade continuará pra sempre. Parece que muitos pensam em termos desses dois extremos. Pessoas que pensam que punição é válida geralmente fazem isso porque acreditam que a única alternativa é a permissividade. Pessoas que não acreditam na punição geralmente vão para o outro extremo e se tornam muito permissivas. A Disciplina Positiva ajuda os adultos a encontrar um meio termo respeitoso, que não seja punitivo nem permissivo. A Disciplina Positiva defende ferramentas que são ao mesmo tempo gentis e firmes e que ensinam valiosas habilidades sociais e de vida.”  
(Nelsen, 2015, Prólogo)

A partir desse trecho trazido pela *Jane*, em seu texto, é interessante observar como a dualidade atravessa a experiência humana há tanto tempo, o quão difícil para todos é conseguir perceber um ponto de equilíbrio entre o tudo e o nada, identificar os pontos positivos e negativos e trilhar um caminho entrelaçando ambos os lados. Nascemos já absorvendo essa estrutura dual, a qual vai se reforçando ao longo das nossas experiências. A Disciplina Positiva e sua abordagem proposta para com as crianças desconstrói um pouco essa estrutura de dualidade, pois a resolução das situações se dá a partir da colaboração e da construção de uma solução junto com a criança, para que ela consiga entender as relações de causa e efeito e consiga escolher e assumir a responsabilidade da sua escolha, de acordo com as alternativas trazidas por ambas as partes. Como por exemplo, uma criança que precisa tomar banho, mas não o quer. Primeira pergunta que fazemos a nós mesmas, e dependendo da fase de desenvolvimento, também para a criança: por que você não quer tomar banho? Entendendo o porquê, podemos propor pra criança um caminho que colabore tanto com um lado, quanto com o outro, para que todas as partes sejam respeitadas e contempladas, não excluir a criança do processo de resolução dos problemas, é uma das questões mais importantes quando falamos de Disciplina Positiva. Ao abrir mão do controle e da responsabilidade de resolver e decidir tudo sozinha, possibilito que a criança se identifique enquanto indivíduo, capaz e autoconfiante para resolver situações e tomar decisões, a criança se torna, portanto, protagonista da sua vida, estabelecendo um lugar de igualdade perante aos adultos,

a longo prazo, são desenvolvidas as impressões de que: “eu tenho voz, sou escutada, sou importante, faço parte desse grupo e contribuo para a harmonia deste”. Para que essa condução colaborativa seja efetiva, são essenciais dois princípios: gentileza e firmeza.

Pais e professores ainda parecem ter problemas com esse conceito. Parte do motivo é pensar no conceito como “ou um ou outro”. Para mim, tem sido útil usar a analogia da respiração. O que aconteceria se inspirássemos e não expirássemos? Ou se expirássemos e não inspirássemos? A resposta é óbvia. Ser gentil e ser firme não é uma questão de vida ou morte, mas ser gentil e ser firme pode fazer a diferença entre sucesso e fracasso. Também é bom saber que ser gentil pode amenizar todos os problemas de ser firme demais (rebeldia, ressentimento, autoestima prejudicada) e que ser firme pode amenizar todos os problemas de ser gentil demais (permissividade, manipulação, crianças mimadas, autoestima prejudicada) quando você é gentil e firme ao mesmo tempo. (Nelsen, 2015, intro)

No entanto, no momento que se estabelece o conflito, em que ambas as partes não conseguem ter discernimento para resolver a situação de forma positiva, e necessário dar um “Tempo Positivo”. Tempo Positivo surge da necessidade de “dar um tempo” naquela situação, em alguns momentos, o adulto não conseguirá ter discernimento para entender e a calma necessária para conduzir uma situação conflitante, seja oriunda de mau comportamento por parte da criança, ou por disputa de poder entre o adulto e a criança. Nesse momento tanto o adulto quanto a criança vão direcionar o seu foco a estímulos que lhes possibilitem se sentir melhor, para que os ânimos acalmem-se e a situação possa ser retomada e resolvida novamente mais tarde.

Falando sobre “dar um tempo positivo”, muitos adultos têm problemas com a ideia de tornar o “dar um tempo” em uma experiência positiva. Eles erroneamente acreditam que isso é “recompensar” o mau comportamento. No entanto, quando eles

verdadeiramente compreendem os efeitos em longo prazo da punição, eles veem os benefícios do dar um tempo positivo... Parece que pais e professores pensavam que havia apenas duas ferramentas da Disciplina Positiva: consequências lógicas e o “dar um tempo”. “Dar um tempo” sempre foi do tipo punitivo e consequências lógicas eram geralmente punições mal disfarçadas. Os adultos realmente têm dificuldades em desistir da punição. (Nelsen, 2015, intro.)

Tratando ainda da sistemática de condução dessas situações desafiadoras, Jane nos apresenta uma tabela que aborda as três principais abordagens para a interação entre o adulto e a criança:

Rigidez (controle excessivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordem sem liberdade</li> <li>- Sem escolhas</li> <li>- “Você faz isso porque eu mando”</li> </ul>
Permissividade (sem limites)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberdade sem ordem</li> <li>- Escolhas ilimitadas</li> <li>- “Você pode fazer o que quiser”</li> </ul>
Disciplina Positiva (autêntico: gentileza e firmeza ao mesmo tempo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberdade com ordem</li> <li>- Escolhas limitadas</li> <li>- “Você pode escolher dentro dos limites que demonstrem respeito por todos”</li> </ul>

Fonte: (Nelsen, 2015, p.5)

Jane ainda nos traz as consequências das escolhas dos adultos, frente a essas conduções, ela indica que quando o adulto aborda a situação com rigidez as crianças não são envolvidas no processo de decisão o que conseqüentemente vai lhes guiar ao caminho de mau comportamento, em que serão punidas e suas alternativas serão, revoltar-se ou submeter-se. Quando as crianças são expostas ao quadro de permissividade, elas não conseguem desenvolver a capacidade de se autorregular e de lidarem com as suas frustrações, desenvolvendo a partir disso mecanismos de manipulação para que seja feita a sua vontade. E quando abordadas através da Disciplina Positiva, as crianças percebem que fazem parte do processo, se sentem respeitadas e acolhidas, ao mesmo tempo compreendem que suas frustrações são parte do processo e que é importante acolhê-las sem desrespeitar o outro.

*Jane* também nos apresenta um quadro de consequências para situações em que são conduzidas a partir de ações punitivas, lembrando que ações punitivas são todas e quaisquer ações que excluam as crianças do processo de decisão, determinando o que vai ser feito de uma forma rígida e desrespeitosa para com a criança, como por exemplo: agredir fisicamente, gritar, chantagear e humilhar. Esse quadro ela denomina de “Os Quatro R da Punição” e se dá, da seguinte forma:

RESSENTIMENTO	“Isso não é justo. Eu não posso confiar nos adultos.”
RETALIAÇÃO	“Eles estão ganhando agora, mas eu vou me vingar.”
REBELDIA	“Eu vou fazer exatamente o contrário para provas que eu não tenho que fazer do jeito deles.”
RECUO	Dissimulação: “Eu não vou ser pego da próxima vez.” Redução da autoestima: “Eu sou uma pessoa ruim.”

Fonte: (Nelsen, 2015, p.10)

*“DE ONDE NÓS TIRAMOS A IDEIA ABSURDA DE QUE, PARA LEVAR UMA CRIANÇA A AGIR MELHOR, ANTES PRECISAMOS FAZÊ-LA SE SENTIR PIOR?”*  
(Nelsen, 2015, p.10)

Nessa perspectiva, *Jane* nos indica algo muito simples, mas que passa tão despercebido no nosso cotidiano, quantas vezes queremos mudar uma situação e para consegui-lo seguimos um caminho que vai oposto a ele; poderíamos ampliar essa percepção a todas nossas relações e como elas organizam, mas falando especificamente sobre as relações escolares, muitas medidas punitivas são tomadas buscando uma atitude colaborativa do aluno, como por exemplo, suspensão de recreios, gritos e humilhações, e todas essas medidas esgotam emocionalmente tanto professores quanto alunos, estabelecendo uma atmosfera de hostilidade que incorpora tanto os R’s punitivos apresentados pela autora, quanto consequências a longo prazo na estrutura emocional, psicológica e social de cada indivíduo. Como poderíamos fazer o movimento inverso à hostilidade, como poderíamos estabelecer uma atmosfera de conexão entre os indivíduos?

Aceitação e importância são os objetivos primários de todas as pessoas, especialmente as crianças. Isso é tão importante que um senso de conexão (ou falta de) é o

indicador primário do quão bem as crianças estão indo na escola, tanto acadêmica quanto socialmente. Nenhum dos estudantes que mataram colegas ou professores se sentiam importantes e pertencentes ao grupo... Essa é uma das razões pelas quais punição não é efetiva em longo prazo... Se você se interessar por verificar as pesquisas sobre os efeitos em longo prazo da punição, irá descobrir que esta ensina violência, dissimulação, baixa autoestima e muitas outras habilidades negativas. À medida que estudar métodos da Disciplina Positiva, você irá perceber que todas as ferramentas disciplinares não apenas interrompem o mau comportamento; elas também ensinam habilidades sociais e de vida para desenvolver um bom caráter. (Nelsen, 2015, p.17)

Em sua obra, a autora salienta também em diversos momentos a importância de mostrarmos às crianças o quanto elas são capazes e responsáveis, não subestimando suas capacidades motoras, emocionais e intelectuais e a importância de valorizarmos os “erros” das crianças como incríveis possibilidades que elas têm de aprender algo, e não algo que servirá como motivo para envergonharem-se e se sentirem humilhadas.

“NÃO FAÇA PELA CRIANÇA AQUILO QUE ELA É CAPAZ DE FAZER SOZINHA.”  
(Nelsen, 2015, p. 30)

*Jane Nelsen* nos inunda de perspectivas, nos mostra outras formas de perceber e de ser, não só com o objetivo de transformarmos nossas relações humanas, mas que, a partir dessas transformações, consigamos reconstruir velhas estruturas, significar novas perspectivas, que sejam mais respeitadas para com todos indivíduos, colaborativas, e que capacitem os indivíduos a viverem em uma sociedade mais harmoniosa e não violenta.



## **4.2 RESSIGNIFICANDO A AULA DE TEATRO, A EXPERIÊNCIA DOCENTE E AS ESTRUTURAS DE PODER**

Antes de pensarmos em educação por áreas de conhecimento, a forma como conduzimos nossos educandos nas práticas escolares, seja qual for a área, será determinante para que eles consigam absorver aquele conhecimento e significá-lo de uma forma positiva pra si, seja o conhecimento uma equação matemática ou um movimento na aula de teatro.

É interessante observar como a condução das aulas de teatro na educação básica das escolas brasileiras, de forma geral, considerando a maioria dos casos, parte de uma proposta lúdica, em que as atividades envolvem seus participantes da mesma forma que as crianças se envolvem no brincar. Quando trabalhamos teatro na infância, o “faz de conta”, o universo mágico da imaginação e da criação é nosso principal aliado, e se pararmos para olhar a fundo, a nossa base, a nossa raiz já indicava o caminho há muito tempo. Não existe nada tão espontâneo e natural quanto o brincar, no meio de tanta diversidade de existires algo atravessa todas essas existências, a brincadeira e o jogo.

O brincar é nossa primeira experiência enquanto seres autônomos, nossa primeira experiência enquanto seres potencialmente criadores e criativos, expressivos, e principalmente transformadores. Se fôssemos pensar em elemento físico, a criança se assemelha muito ao fogo, não existe nada que, desde o seu surgimento, não seja transformado com o simples fato do seu existir, quanto energia ali está acumulada e quantas possibilidades de existir e de transformação a criança carrega consigo ao longo do seu desenvolvimento, e como o teatro em sua essência resgata essa energia do brincar, e a transforma, possibilitando aos adultos um reencontro com a sua essência, a essência do brincar. Eu trago essa questão do brincar, pois depois de imergir na filosofia e metodologia da Disciplina Positiva, eu sou atravessada por um sentimento de “ancestralidade”, na mesma forma que eu comecei essa pesquisa expondo os meus atravessamentos enquanto mãe, professora e a minha relação com a história das mulheres na educação, eu revivi essa sensação de “eu já vi isso antes”,

quando percebi que a Disciplina Positiva e o brincar estão unidos por um mesmo fio, o fio da importância de poder ser o que se é.

A ancestralidade da Disciplina Positiva poderia ser o brincar? Ambas são potentes transformadoras de existências e de apreensões do mundo, o brincar precisa da Disciplina Positiva para garantir um caminho de construções e apreensões saudáveis para os indivíduos, da mesma forma a Disciplina Positiva necessita do brincar para imergir em um universo da espontaneidade e sensibilidade. E o teatro é atravessado tanto pelo brincar quanto pela desconstrução de estruturas de autoridade, o teatro acontece no coletivo, e o coletivo acontece quando as individualidades que o compõem se sentem parte do mesmo, através do respeito e acolhimento das especificidades ali estão inseridas. Portanto, penso o quanto a aula de teatro pode ser transformadora na vida dos indivíduos imersos nela, e o quanto ela é potencialmente uma transformadora estrutural, a partir dela se estabelece a união do brincar e da autonomia, com o estímulo pela identificação das individualidades, respeitando as mesmas e transformando o passado em futuro a partir da experiência do presente.

Sendo a prática teatral em sala de aula e a Disciplina Positiva aliadas, e embebidas uma da outra, ambas mostram caminhos para as crianças de autonomia, respeito, resiliência e sensibilidade, para que dessa forma, a criança desenvolva todas essas capacidades posteriormente no coletivo, e contribuindo para que relações mais saudáveis sejam possíveis na sociedade; no entanto esse trabalho precisa ser feito primeiro com os adultos, assim como o relato trazido por mim de que foi necessária a autotransformação antes de querer transformar qualquer coisa fora de mim, esse é o ponto mais delicado da Disciplina Positiva: como difundir, como mostrar a possibilidade de perceber outras formas de se relacionar para adultos já tão estruturados e engessados nessas estruturas?

Adentramos, aqui, na importância do papel docente nesse processo de transformação, que só é possível a partir da resignificação da professora de tudo que consiste ser uma professora, no contexto que está inserida e desempenhando aquele papel que lhe foi atribuído. No entanto, não bastaria mudar a metodologia em sala de aula, pois ensinarmos nossas crianças a pensarem com autonomia e responsabilidade no espaço escolar, é muito necessário e importantíssimo, mas

mesmo que a escola as incentive a tal feito, como essas crianças administrarão esses caminhos controversos na sua vida? Uma escola estimulando sua autonomia em contraponto a sua família lhe exigindo obediência. E se nós estudamos sobre outras formas de educar, com o objetivo de estabelecer um sistema educacional mais respeitoso para com as pessoas, mas nossas vivências, desde a primeira infância, estão alheias a isso, como eu de fato conseguirei ressignificar esse sistema, na sua essência? A Disciplina Positiva, como *Jane* salienta diversas vezes em sua obra, é um trabalho em que os resultados mais significativos se dão a longo prazo. Pensando nessa afirmação, podemos considerar que, na perspectiva da jornada de um indivíduo, por exemplo, quando ensino resiliência, respeito e empatia para a minha filha, é para que, quando adulta, ela consiga se colocar no mundo e transformá-lo dessa forma; como também podemos ampliar essa lente e imaginar o coletivo nesse processo, a longo prazo, ensinando indivíduos a serem mais resilientes, colaborativos, sensíveis, respeitosos, como serão, a longo prazo, nossa estrutura social e as nossas relações?

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

São muitas as ruas que conectam todos os meus caminhos percorridos até esse texto, foram caminhos difíceis, foi difícil olhar para a trajetória da minha avó e da minha mãe e a luta que foi e que é ser mulher e professora em uma sociedade estruturalmente opressora e autoritária. Ao mesmo tempo, perceber os conflitos e reconstruções necessários para renovar e transformar essas estruturas me fez perceber minha ancestralidade e o quanto ela está conectada com a história de todas nós mulheres, e principalmente a história das mulheres professoras no Brasil, entender que esse processo é constante, que nós todas somos protagonistas no seu desenvolvimento, absorver a importância que isso tem para transformar essa estrutura de opressão em uma estrutura de colaboração, me causa uma sensação de estar planando no vazio sem saber muito bem pra onde estou seguindo, mas firme no propósito de seguir. Eu desejo às que vieram antes de mim e que aqui me colocaram, o entendimento de que respeitar não significa necessariamente obedecer ou não se responsabilizar pela minha autonomia de viver, e sim me responsabilizar por esta. Eu desejo a que veio de mim e aos que passaram por mim com a intenção de aprender algo, um voo livre, sensível, autônomo, responsável, resiliente e confiante. Eu desejo a todos nós a eterna capacidade de brincar e de conectarmos-nos.

Essa fui eu, minhas raízes e florescer, minhas conexões, minha finalização de ciclo, e abertura para que o novo se aproxime.

Evoé.

## REFERÊNCIAS

ABATTI, Amabile. **Nos caminhos do Horto**. Porto Alegre – RS: EST. 1982.

DALL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. **Performances docentes: um estudo a partir da prática de professores de teatro**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre - RS, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**, em: história das mulheres no Brasil. São Paulo – SP: Contexto, 2004.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva**. Tradução: Bernadette Pereira Rodrigues e Samantha Schreier. 3.ed. Santana de Parnaíba,SP : Manoele, 2015. Título original: Positive Discipline. ISBN 978-85-204-3997-5.

ROMANO, Lúcia Regina Vieira. **De quem é esse corpo? A performatividade do feminino, no teatro contemporâneo**. Tese (Doutorado) - Departamento de Artes Cênicas/Escola de Comunicações e Artes/USP, São Paulo - SP, 2009.

UEKANE, Marina Natsume. **Mulheres na sala de aula: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na Corte Imperial (1854-1888)**. **Gênero**, Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2010.