



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

EM BUSCA DE UMA ESCOLA VIVA:
Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do
Instituto Federal Fluminense

CLARICE CRUZ TERRA

RIO DE JANEIRO
2016

CLARICE CRUZ TERRA

**EM BUSCA DE UMA ESCOLA VIVA:
Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do
Instituto Federal Fluminense**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Orientadora: Professora Dra. Marina Henriques Coutinho

RIO DE JANEIRO
2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO**

Centro de Letras e Artes – CLA
Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas

**“EM BUSCA DE UMA ESCOLA VIVA: Uma experiência com o ensino de teatro no
campus Macaé do Instituto federal Fluminense”**

por
Clarice Cruz Terra

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Marina Henriques Coufinho – Orientadora (UNIRIO)

Prof.^a. Dr.^a. Vilma Campos (UFU)

Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO)

A banca considerou a Dissertação: Aprovada com louvor

Rio de Janeiro, RJ, em 18 de março de 2016

A Lia, Noa e Yori, meus amores.
A Eduardo Matos, responsável pelo início desta história

AGRADECIMENTOS

A minha amiga e orientadora, Marina, por toda dedicação, atenção, delicadeza, apoio e incentivo.

Aos professores Paulo Merísio e Vilma Campos, pela gentileza e generosidade, ao me apresentarem novas possibilidades na qualificação.

A toda a equipe de professores do Programa de Pós Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, que colaboraram, cada um a sua maneira, para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de turma do mestrado, pelas trocas, pelas risadas e pelos chopes na Urca.

A todxs xs alunxs do IFF, que me inspiram, alimentam e ensinam, em especial axs pareceirxs do Grupo Manicômio e da Quarta Cultural.

Aos meus colegas de trabalho do IFF, especialmente a equipe de Linguagens, pela parceria e carinho.

Ao meu irmão, Paulo, pelas dicas acadêmicas e por ser uma referência de homem estudioso e dedicado.

A minha minha avó, minha mãe e minha irmã, por serem partes importantes da pessoa que sou.

As minhas filhas, Lia e Noa, por cederem parte de seu tempo comigo, para a realização desse trabalho e por serem a razão maior da minha busca por uma escola melhor e por um mundo melhor.

Ao meu marido Yori, que é o meu amor, companheiro fiel, que está comigo para o que der e vier, dando suporte a todas as minhas ideias e projetos.

RESUMO

A dissertação investiga uma experiência com ensino de teatro em uma escola profissionalizante: o campus Macaé do Instituto Federal Fluminense. A primeira parte do texto dedica-se ao esclarecimento das bases teóricas do estudo, cujo centro é o conceito de 'experiência' do educador espanhol Jorge Larrosa. A segunda parte da dissertação traz um breve histórico da educação profissional no Brasil e do campus Macaé. Por fim, o estudo traz o relato e a análise da experiência com o ensino de teatro dentro do Instituto; ensino este que acontece basicamente em três esferas distintas: dentro da sala de aula, no grupo de teatro Manicômio e no projeto Quarta Cultural. Trata-se de uma busca por tempo e espaço para o acontecimento da 'experiência', que possa resultar em uma aprendizagem significativa para os alunos e tornar a escola mais viva.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Profissional. Ensino de Teatro. Experiência.

ABSTRACT

This dissertation investigates the theater education experience at a vocational school: the Macae campus of the Federal Fluminense Institute. The first part of the text is dedicated to explaining the theoretical foundations of the study, which core is the Spanish educator Jorge Larrosa's concept of 'experience'. The second part of the dissertation presents a brief history of vocational education in Brazil and in the Macaé campus. Finally, the study provides a report and analysis of the theater education experience within the Institute; an education which takes place basically in three distinct spheres: within the classroom, in the Manicômio (Asylum) theater group and in the Cultural Wednesday project. It is a quest for time and space for the event of the 'experience', which may result in significant learning for the students and turn the school into a more lively place.

Keywords: ~~High School. Vocational education. Theater education. Experience. High School. Vocational education. Theater education. Experience.~~

Formatado: Inglês (Estados Unidos)

7 LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Corredor das salas de aula do IFF Macaé	39
Figura 2 – Gravura reproduzindo o enforcamento de Motta Coqueiro	52
Figura 3 – Vista aérea do IFF Macaé	55
Figura 4 – Fachada da sala de Artes do IFF Macaé	56
Figura 5 – Conselhos do Nhamor	57
Figura 6 – Oficina de balé	58
Figura 7 – Oficina de percussão	59
Figura 8 – Demonstração de free step	60
Figura 9 – Oficina de violão	61
Figura 10 – Roda na aula na piscina	66
Figura 11 – Grupo no final da aula na piscina	68
Figura 12 – Meninos jogando Just Dance	70
Figura 13 – Grupo dançando “Macho man”	71
Figura 14 – Cena do Flash Mob	80
Figura 15 – Cartaz do Instituto Maravilha	83
Figura 16 – Cena de Instituto Maravilha	85
Figura 17 – Apresentação na recepção dos calouros	87
Figura 18 – Programa da peça Confissões de Adolescentes	90
Figura 19 – Cartaz da peça Confissões de Adolescentes	92
Figura 20 – Cena inicial de Confissões de Adolescentes	92
Figura 21 – Apresentação teatral no aniversário do IFF	97
Figura 22 – Servidores participando do Karaokê	97
Figura 23 – Alunos cantando no Karaokê	98
Figura 24 – Apresentação na Quarta Cultural dos namorados	98

Formatado: Português (Brasil)

Figura 25 – Apresentação do grupo de pagode de Guarus	99
Figura 26 – Pátio onde acontece a Quarta Cultural	99
Figura 27 – Esquete do Eduardo no intervalo das apresentações	102
Figura 28 – Plateia do IF's Got Talent de 2013	103
Figura 29 – Vencedores do IF's Got Talent de 2013	103
Figura 30 – Plateia do IF's Got Talent 2, de 2014	104
Figura 31 – Grupo formado por alunos e servidores	105
Figura 32 – Câmeras e cartazes da intervenção	109

SUMÁRIO

- 1. INTRODUÇÃO - OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI – p.11**
- 2. CAPÍTULO I – A CRISE NA EDUCAÇÃO E A IMPOSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA**
 - 2.1. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA SEGUNDO JORGE LARROSA – p.17
 - 2.2. A ESCOLA É UMA PREPARAÇÃO PARA A VIDA OU A VIDA EM SI? - p.23
 - 2.3. “NESTA ESCOLA NOS SENTIMOS APENAS UM NÚMERO”: A FALTA DE ESPAÇO/TEMPO PARA A EXPERIÊNCIA – p.33
- 3. CAPÍTULO II – O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: DA ESCOLA DE ARTESÃOS E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
 - 3.1. BREVE HISTÓRICO (CRÍTICO) DA ESCOLA TÉCNICA NO BRASIL - p41
 - 3.2. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - p.46
 - 3.3. O CAMPUS MACAÉ E SEUS 20 ANOS DE HISTÓRIA – p.51
- 4. CAPÍTULO III – O ENSINO DE TEATRO NO CAMPUS MACAÉ DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**
 - 4.1. EM BUSCA DE “AULAS VIVAS” NO IFF MACAÉ – p.56
 - 4.2. MANICÔMIO: UM GRUPO DE TEATRO DENTRO DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE – p.79
 - 4.3. PROJETO QUARTA CULTURAL: EM BUSCA DE UMA “ESCOLA VIVA” - p.95
- 5. CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO – p.112**
- 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p.117**

1 INTRODUÇÃO - OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Quando me vejo retornando à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde cursei Licenciatura em Teatro entre os anos de 1997 e 2002, para falar sobre teatro e sobre o ensino profissionalizante, parece que alguns ciclos estão se completando, ou se conectando. É curioso pensar que estudei na Escola Técnica Federal de Campos, que hoje é a sede do Instituto Federal Fluminense (IFF), escola que possui catorze campi no Estado do Rio e um deles é Macaé, onde eu hoje trabalho. Lá eu fiz o curso Técnico de Química (quem diria?). Mas, na verdade, cursei apenas dois dos quatro anos.

O que aconteceu nesta escola e que mudou a minha vida de forma decisiva - eu tinha planos de seguir estudando na área das ciências - foi o fato de ter feito a Oficina de Teatro na escola, com o professor Artur Gomes, um poeta campista que desenvolvia um trabalho essencialmente performático conosco. Lembro-me, por exemplo, de uma intervenção que fizemos na cantina da escola, em que andávamos perguntando às pessoas na fila do caixa: “Quanto custa um sonho na cantina?”. Andamos também pelos corredores da escola como em uma procissão cantando músicas de Milton Nascimento, entre outras propostas das quais ainda me recordo com certa clareza, apesar de mais de 20 anos já terem se passado.

Como já disse, não concluí o curso técnico. Saí da escola e cursei um ensino médio propedêutico em uma escola estadual, mas continuei por mais alguns anos trabalhando com o Artur, ainda depois de sair de Campos para morar no Rio e cursar a faculdade de Teatro na UNIRIO. Sim, esta experiência foi decisiva para me levar a esta faculdade!

Quando tento me recordar de qualquer outra coisa desta escola técnica, só me lembro da piscina coberta onde eu gostava de nadar e de uma professora de química inorgânica que nos humilhava expondo no mural do corredor as nossas respostas erradas nas provas. Muito mal me recordo da fórmula da água, talvez mais por causa do refrigerante que gosto de tomar: H₂O!.

Há algo de errado nisso, ou será que não? A pessoa faz uma prova para entrar nesta escola que era, e ainda é, considerada a melhor escola de nível médio da cidade, fica lá dois anos e só se lembra das aulas extraclasse de teatro e da piscina? E olha que eu era considerada uma “boa aluna”, daquelas que tiram “boas notas”.

Quando ingressei na UNIRIO, para cursar Artes Cênicas, não havia outro lugar no mundo onde eu quisesse estar. A escola, os professores, os colegas, tudo foi muito importante para mim e me modificou profundamente. Comecei a faculdade acreditando que seria uma

grande atriz, que viveria de teatro e tudo seria perfeito. Até perceber que a rotina de trabalho do ator, que precisa trabalhar nos finais de semana e nos horários noturnos, na verdade, não combinava comigo e nem com os meus horários. O que fazer, então? Estudar outra coisa?

Mas o teatro continuava sendo a única coisa que eu queria estudar! Foi então que a Licenciatura entrou em minha vida e percebi que este sim, era o meu lugar.

Comecei a estagiar como professora de Teatro já no segundo ano da faculdade e este ofício, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no início e até hoje, sempre me foi muito caro.

Em 2003, concluí a Licenciatura. Depois disso, trabalhei em diversas cidades e escolas diferentes, me casei, tive duas filhas e, em abril de 2011, me tornei professora efetiva do Instituto Federal Fluminense.

Ser professor de Artes, especificamente de Teatro, em uma escola técnica, a princípio, não é tarefa das mais fáceis. Mas creio que seja das mais interessantes. Meu concurso era para professor de Artes e no edital eles diziam que poderia ser professor de Teatro ou de Artes Visuais. O edital não dizia para que cidade era a vaga. No início, fiquei lotada no campus Itaperuna – que ficava a oito horas de ônibus da minha casa - alguns meses, até ser transferida para o campus Macaé, onde estou até hoje. Em Itaperuna entrei no meio de um processo já em andamento e minha disciplina se chamava História da Arte. Acho que posso dizer que minha trajetória de professora do IFF teve início efetivo no campus Macaé.

Cheguei ao campus de Macaé do IFF em novembro de 2011 e foi preciso mais de um ano para que eu começasse a encontrar o meu espaço e descobrir o que de fato poderia oferecer à escola. Até então, dei minhas aulas regulares de Teatro para as turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado¹. Em nossa escola, a disciplina de Artes era oferecida apenas para esta série, com dois tempos semanais de aula².

Considero interessante observar que eu fui a primeira professora efetiva de Artes do Campus Macaé, que completou 21 anos de existência em agosto de 2105. Até então, todos os professores da área foram em caráter temporário.

Nesta escola, encontrei uma série de dificuldades no início: os alunos não viam muito sentido em serem obrigados a estudar Artes numa escola técnica e muitos afirmavam ser

¹ O Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos tem duração mínima de quatro anos e funciona em período integral. Ao final do curso, o aluno obtém formação no Ensino Médio e na área técnica escolhida por ele no ato da inscrição para o processo seletivo. <http://portal.iff.edu.br/campus/macaee/cursos/ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional>

² A partir do ano letivo de 2016, a disciplina de Artes passará a ser oferecida apenas para o primeiro ano, pois observamos que este ano possui a 'grade curricular' um pouco menos atribulada do que o segundo ano.

perda de tempo. Além disso, eles apresentaram grande resistência em relação ao Teatro, já que antes de minha chegada, os alunos podiam escolher dentre uma série de atividades artísticas, o que iriam cursar. Havia oferta de aulas de violão, canto coral, desenho, dança e teatro. Estas aulas eram ofertadas através de um convênio com a Fundação Macaé de Cultura (FMC), que é uma entidade que visa o fomento de atividades culturais no município e que fornecia os profissionais para darem as oficinas de Artes na escola. Porém, após a criação de novas regras no IFF para o estabelecimento de parcerias, verificou-se que a FMC não poderia continuar responsável pelo pagamento dos professores de Artes do Instituto, pois apenas o próprio IFF poderia pagar os seus professores, que só podem entrar mediante concurso público, e os professores foram dispensados. O fato das aulas de Artes perderem este caráter optativo aumentou a resistência em relação à disciplina.

Apenas no ano de 2013, senti que meu trabalho efetivamente começou no IFF Macaé. Foi quando, além de continuar com as aulas regulares para as sete turmas de segundo ano de nossa escola, começamos o grupo de Teatro do IFF (Manicômio). Este grupo de Teatro é um projeto paralelo, extraclasse, aberto a todos os alunos da escola e tem o objetivo de criar espetáculos e intervenções teatrais na escola ao longo do ano.

Também em 2013, criei o projeto das Quartas Culturais, que surgiu com o intuito de integrar alunos e servidores em apresentações artísticas, uma vez por mês, num espaço que chamamos de Recreio Coberto, que é onde os alunos fazem suas refeições. As Quartas Culturais ocorrem justamente na hora do almoço, buscando uma maior interação com a rotina escolar.

Além disso, os alunos sugeriram a criação do “If’s got talent”, um concurso de talentos, bem ao estilo dos “reality shows” musicais (America's Got Talent e The Voice), que já se tornou um evento anual, com a realização de três edições³. Em todas as ocasiões obtivemos um grande número de inscrições, a plateia esteve lotada, com a participação de alunos e servidores. Toda a comunidade escolar ficou muito satisfeita, vídeos do evento foram para as redes sociais e os comentários positivos duraram alguns dias após o ocorrido. Além da pergunta que se repetia pelos corredores da escola: “quando será o próximo concurso de talentos”? Que maravilha! Arte e Cultura integrando as pessoas, entretendo e alegrando.

Tais acontecimentos me levaram a iniciar uma reflexão a respeito do papel da Arte dentro de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Sempre me pareceu muito pouco a oferta da disciplina em apenas um dos quatro anos do Ensino Médio Integrado. E os projetos e

³ Duas das quais são relatadas mais adiante. A terceira aconteceu em 24/02/2016 e não chegou a ser relatada aqui.

eventos que surgiam indicavam um caminho paralelo, alternativo, em que tínhamos a chance de envolver toda a comunidade escolar, incluindo os servidores, em atividades artísticas e culturais, independentemente das aulas formais.

Dois desafios despontavam, então, no meu horizonte: tentar construir uma prática de sala de aula significativa e enriquecedora e buscar situações para o fomento e movimentação da Arte e da Cultura no ambiente escolar.

Junto a toda esta movimentação cultural, comecei a observar dois discursos a respeito dos IFs que me incomodavam: de um lado, um discurso otimista e progressista em relação ao ensino profissionalizante, como se ele fosse um caminho eficaz para tentar diminuir as desigualdades sociais. De outro, os alunos demonstrando sua insatisfação com os currículos lotados e conteudistas, sem ver sentido no que eram “obrigados” a aprender e na forma como são avaliados, apontando para uma quase impossibilidade de se viver experiências significativas dentro deste contexto escolar.

Ao mesmo tempo, surgiu a oportunidade de voltar a estudar na UNIRIO. Durante o período de preparação para este mestrado profissional, deparei-me com o conceito de ‘experiência’ do Jorge Larrosa Bondía, pelo qual me encantei, e as minhas questões começaram a tomar a direção para onde segui e que me trouxe até aqui.

A vivência no IFF e o encontro com Larrosa me ajudaram a começar a formular algumas perguntas que me acompanhariam ao longo do mestrado: qual seria o lugar do ensino do Teatro dentro de uma escola profissionalizante? Será que o ensino do Teatro dentro desta escola (Campus Macaé do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia) seria capaz de possibilitar um “espaço/tempo” para que a “experiência”, dentro da abordagem de Jorge Larrosa, aconteça neste contexto escolar que prioriza os conteúdos, a competitividade e o mercado de trabalho? O tempo reservado ao ensino de Teatro na “grade” curricular seria suficiente? Ou seria preciso extrapolar a sala de aula com atividades artísticas e culturais para que a experiência pudesse se dar?

Pretendo, neste trabalho, refletir sobre essas perguntas, à luz do conceito de experiência de Jorge Larrosa. Embora o fundamento esteja concentrado nesse autor e percorra todo o trabalho, pontualmente vou buscar um diálogo com outros pensadores, como: Paulo Freire, Rubem Alves, Peter Brook, Viviane Mosé, Edgar Morin, Foucault, Rancière, entre outros.

De fato, considero que o debate sobre a presença do ensino da Arte, mais especificamente do Teatro, dentro da escola profissionalizante, ainda seja um tema pouco

visitado por estudos acadêmicos. Considero esta discussão relevante e interessante para o ensino profissionalizante e, penso também, para todo o Ensino Médio. Quanto mais eu leio sobre o tema, mais percebo que os problemas e as questões do ensino técnico, podem ser os mesmos, em maior ou menor grau, aos do ensino médio propedêutico.

O Ensino Médio acontece em anos muito preciosos de nossa existência, a adolescência em sua fase mais ardente, borbulhante, repleta de sonhos, vontades, verdades (ainda que flutuantes e mutantes), descobertas. E é justamente neste momento que as pessoas podem ter tudo isso apagado, amortecido, “adestrado” dentro de uma escola que não vê, ou não quer ver -ou talvez não possa ver - o tesouro que tem nas mãos. Pessoas com potenciais incríveis para a invenção, para a solução de problemas, para a modificação da ordem social e para questionar o porquê das coisas.

É fato que o vulcão da adolescência, em muitos casos, pode ser assustador e difícil de lidar. Mas, pode ser também incrivelmente desafiador lidar com tudo isso. Gera um movimento constante em nossos pensamentos e em nossas ações.

E é muito graças a este movimento gerado pelo convívio com estes jovens, que este projeto de pesquisa nasceu e se desenvolveu. Foi desta relação com os alunos que surgiram as perguntas, a busca por respostas e, mais do que repostas, a buscas por caminhos que pudessem dar sentido a experiência escolar.

No primeiro capítulo, abordamos o conceito de “experiência” dentro do universo do Jorge Larrosa e como este se situa no campo da Educação. Ao falarmos sobre educação, ainda no primeiro capítulo, observamos a situação da educação escolar na nossa região (Norte Fluminense) e da crise pela qual a instituição “escola” tem passado nos últimos anos, ao se tornar um lugar cada vez menos atraente, interessante e por gerar tanta tristeza e frustração naqueles que o frequentam (tanto nos estudantes, quanto nos professores). Para terminar o primeiro capítulo, abordamos a falta de “espaço/tempo” para a experiência dentro das escolas, e mais especificamente, dentro do IFF, que é uma escola de Ensino Médio integrado ao Técnico; o que representa uma grande sobrecarga de disciplinas para os jovens.

No segundo capítulo, situamos o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, contando um breve histórico da educação profissional no Brasil, que começou em 1909 com as Escolas de Aprendizes Artífices, que passou por diversas transformações e denominações, até se tornar o que é hoje; fruto da gestão do governo do Presidente Lula (de 2003 a 2010) e que teve continuidade no governo da Presidenta Dilma Rousseff (que começou em 2011 e hoje está em seu segundo mandato, previsto para terminar em 2018). E, para terminar o segundo capítulo,

contamos brevemente a história do Campus Macaé, que foi o lugar onde grande parte desta pesquisa aconteceu, e que é o segundo maior e mais antigo campus do Instituto.

No terceiro e último capítulo, fazemos um relato de nossa prática dentro do IFF Macaé, buscando tecer uma rede entre os conceitos teóricos aqui colocados e a prática da sala de aula, com alunos do segundo ano do Ensino Médio do Campus Macaé; dos ensaios do Grupo de Teatro Manicômio da mesma escola e do Projeto Quarta Cultural. O propósito deste capítulo é investigar o papel do Teatro e da cultura dentro desta escola e sua viabilidade – ou não – de abrir um “espaço/tempo” para que a “experiência” aconteça.

2 CAPÍTULO 1 – A CRISE NA EDUCAÇÃO E A IMPOSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA

2.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA, SEGUNDO JORGE LARROSA

Pessoalmente, tentarei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. (LARROSA, 2014, p. 43).

Jorge Larrosa é professor do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona. Em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”⁴(2002), o autor faz uma reflexão sobre a noção de experiência, relacionando-a a Educação. Mais tarde, em seu livro “Tremores” (2014), ele se aprofunda no tema e apresenta novos caminhos para a sua investigação.

Larrosa inicia propondo uma mudança de ponto de vista em relação à Educação. Propõe que deixemos de vê-la a partir dos binômios usuais de “ciência / técnica”, ou de “teoria / prática”; para a observarmos a partir do par “experiência / sentido”. Esta mudança de ponto de vista é uma premissa importante para dialogarmos com o pensamento do autor, já que abandonamos uma velha forma de pensar a Educação, para permitirmos um novo olhar sobre o tema.

Para o autor, as palavras que escolhemos e os conceitos que estão por trás destas palavras são muito importantes para darmos sentido ao que somos e ao que nos acontece. Afinal, as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002, p.21). Larrosa inicia a sua reflexão apresentando o que a experiência NÃO é, quais seriam seus principais impeditivos, para depois buscar uma conceituação.

O primeiro grande obstáculo que Larrosa apresenta em seu artigo para que a experiência aconteça, é a “informação”. Ele começa diferenciando “informação” de “experiência”, afirmando, inclusive, que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.

⁴ O artigo foi escrito em 2002 e entrou no livro Tremores, do mesmo autor, em 2014.

Pensemos um pouco sobre o que vem ocorrendo com nossa sociedade desde o advento da televisão e, principalmente, da internet: somos tomados diariamente por uma avalanche de informações, as mais diversas possíveis. E não apenas pelas informações, mas também pela opinião, que é o julgamento da informação e que, segundo Larrosa, seria outro grande impeditivo para que a experiência aconteça. O sujeito contemporâneo está informado, opina e consome vorazmente notícias. Ele é eternamente insatisfeito e vive em meio a um turbilhão constante: é incapaz de silêncio, que seria uma das condições para a experiência. De acordo com o autor: “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2014, p 22).

Além do excesso de informação e de opinião, Larrosa aponta um terceiro fator impeditivo da experiência: a falta de tempo. Para ele, a pressa e a obsessão pelo novo impedem uma conexão significativa entre os acontecimentos e impedem a formação da memória. Incapaz do silêncio, vazio de memórias, este sujeito não é capaz de construir sentido a partir do que lhe acontece.

Estas questões colocadas pelo autor nos remetem imediatamente à “febre epidêmica” das selfies e das redes sociais. Onde a aparência é o que mais importa e onde viver significa ser visto e “curtido”. De outro modo, quando se vive algo sem fazer uma postagem na internet, é como se nada tivesse acontecido, como se o que o vivido não valesse de nada. Pois o que legitima as ações e vivências, são as postagens e curtidas no facebook, instagran e similares.

E na Educação, não é diferente. A pressa, a falta de tempo e a incapacidade de silenciar também são imperativas em nossas escolas. Na escola, também estamos sempre acelerados e nada nos acontece. Hugo Assmann⁵, no livro “Reencantar a educação”, fala que: “Tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo. O tempo da escola só se transforma em tempo pedagógico quando seu transcurso cria um espaço e um clima organizativo propício às experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 1999, p.232). Mas não é isso que vivemos no dia a dia das nossas escolas.

Dito isto, Larrosa nos apresenta os dois fatores fundamentais para que a experiência seja possível: espaço e tempo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar

⁵ Filósofo, teólogo e sociólogo gaúcho.

mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25)

O autor argumenta ainda sobre o “saber da experiência”, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência seria, na verdade, a mediadora entre a vida e o conhecimento. Neste ponto, é importante notar que os conceitos de “vida” e de “conhecimento” são, para Larrosa, diversos da forma como habitualmente são compreendidos: nem o conhecimento é algo frio e impessoal, nem a vida se reduz à sua dimensão biológica e à satisfação das necessidades de sobrevivência dos indivíduos.

Ele afirma que o saber da experiência é aquele que se adquire no modo como reagimos ao que nos acontece ao longo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer o que nos acontece: “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido e do não-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2014, p.32).

O saber da experiência é um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de um grupo específico: é um saber que revela ao homem concreto e singular, o sentido e o não sentido de sua própria existência e finitude. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, contingente e pessoal. Ninguém pode aprender com a experiência do outro, a menos que torne sua a experiência e a reviva.

Walter Benjamin, filósofo alemão, em seu texto “Omelete de amoras” fala justamente sobre como cada experiência é única, pessoal e intransferível. Este texto fala sobre um rei que pede que seu cozinheiro lhe faça uma omelete de amoras idêntica a que ele comera há cinquenta anos atrás quando, junto a seu pai, fugindo da guerra, estivera na casa de uma velhinha que lhes preparara tal omelete e, em meio a um momento de incertezas e medo, trouxe de volta a esperança de um futuro melhor. Mas, caso o cozinheiro não conseguisse refazer a iguaria, seria condenado a morte. Acontece que o cozinheiro, muito sábio, nem tentou fazer a omelete e respondeu ao rei:

Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Conheço, é verdade, o segredo da omelete de amoras e todos os seus ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. (...) Contudo, ó rei, terei de morrer! Minha omelete não vos agradará ao paladar. Jamais será igual àquela que vos veio pelas mãos da velhinha. Pois como haveria eu de temperar a coisa com aquilo tudo que nela desfrutastes e que vos deixou, senhor, a impressão inesquecível? Faltará o perigo da batalha e o seu picante sabor, a proximidade do pai na floresta desorientadora, a emoção e a vigilância do fugitivo perdido. Não será

omelete comida com o sentido alerta do perseguido. Não terá o descanso no abrigo estranho e o calor do fogo amigo, a doçura da inesperada hospitalidade de uma velha. Não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto. (BENJAMIN, 1987, p.219-220)

Formatado: Português (Brasil)

O rei então se calou e, pouco tempo depois, dizem, dispensou o cozinheiro, rico e carregado de presentes. Afinal, ele não estava mesmo certo? E como pode a escola querer que os alunos aprendam sem experienciar, apenas acreditando no que outros, num passado remoto, já o fizeram?

Formatado: Português (Brasil)

Formatado: Português (Brasil)

Pensar o “saber da experiência” dentro do processo educativo, faz com que a maneira como a educação está tradicionalmente estruturada, pareça um embuste, uma grande mentira, onde os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. E nada acontece. Ou melhor, acontece muita perda de tempo e uma progressiva perda de vigor e potencial dos sujeitos envolvidos neste processo.

Por fim, destaca-se a diferenciação que o autor faz entre “experimento” e “experiência”: o experimento seria aquilo que é genérico, produz consenso e é repetível. O experimento está ligado às metodologias científicas e à desconfiança da ciência em relação à experiência. O experimento é um caminho seguro e previsível, onde todos os riscos são milimetricamente calculados.

Já a experiência é singular, produz pluralidade e é irrepetível, posto que é única. A experiência é uma aventura, um salto no escuro. Ela não é um caminho para uma meta que já se conhece antecipadamente; mas uma abertura para o desconhecido, para o imprevisível. A experiência é insegura.

Deste modo, não é difícil perceber que as nossas escolas produzem experimentos e não experiências. Nas escolas tradicionais os objetivos são traçados antes de saber quem são as pessoas que vão fazer parte daquele grupo e os caminhos a serem percorridos até atingir os objetivos, as “metodologias”, também são sempre os mesmos, ainda que boa parte do grupo caia pelo caminho e fique para trás. Os professores seguem em frente e quem puder que os acompanhe, pois eles já “fizeram a sua parte”.

A experiência tem a ver com o “não saber”, com o “não dizer” e com o “não poder”. A experiência requer uma “passividade ativa”, requer uma espera, um silêncio, um não-julgamento, requer um “espaço vazio”, requer uma abertura para o novo, uma coragem para dar o salto no escuro.

Larrosa afirma que a experiência é um território de passagem e, portanto uma paixão. Ele define a paixão como um padecimento, onde o sujeito não é ativo, mas também não é

exatamente passivo. O sujeito seria paciente. A paixão, ainda segundo Larrosa, funda uma liberdade dependente, atrelada a algo que escapa ao domínio do sujeito. Na paixão, haveria uma tensão entre a liberdade e a escravidão. A paixão é algo que se 'sofre', porém não de maneira totalmente 'passiva', posto que a paixão precisa ser assumida.

Para mim, esta relação dos conceitos de experiência e paixão remete ao conceito de 'passividade ativa', ou 'passividade criativa', presente no pensamento de Grotowski, importante diretor de teatro polonês. O diretor dizia que:

Há ainda o problema da passividade criadora. É difícil de expressar, mas o ator deve começar não fazendo nada. Silêncio. Silêncio total. Isso inclui até os seus pensamentos. O silêncio externo trabalha como um estímulo. Se há um silêncio absoluto, e se, por diversos momentos, o ator não faz absolutamente nada, este silêncio interno começa, e volta toda a sua natureza em direção às suas fontes. (...) Deve ter coragem, (...) uma coragem passiva, poderíamos dizer a coragem de um desarmado, a coragem de revelar-se. (GROTOWSKI, 1971, p.194-200)

Neste sentido, talvez possamos dizer que há alguma conexão entre a ideia de que a experiência permite que o sujeito 'chegue a ser quem é' e de que a 'passividade criativa' leve o ator a 'revelar-se'.

Já o termo “espaço vazio”, me faz pensar em Peter Brook, outro grande diretor de teatro, quando ele diz, por exemplo, que: “O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo, que gosta de se exercitar em jogos.” (BROOK, 1999, p.23). E que espaço nossas escolas e nós professores oferecemos aos nossos alunos?

Acredito que a gama de pensamentos de Peter Brook a esse respeito, faz bastante sentido no contexto da experiência. Principalmente se considerarmos que a busca do Peter Brook pelo “teatro vivo” como uma busca, de certa maneira, pela 'experiência', considerando o conceito do Larrosa.

Peter Brook frequentemente se remete ao termo “Centelha da Vida” para se referir a uma ideia de um teatro de fortes qualidades expressivas, devido a sua alta capacidade, entre outras, de “prender” a atenção do espectador. Em relação ao trabalho do ator afirma, constantemente, que o principal elemento determinante de toda a sua qualidade resvala no fato de existir ou não “vida” no ato de representar. E o próprio Larrosa já aproximou o conceito de experiência da palavra “vida”, como podemos observar na citação que abre este capítulo.

Em uma entrevista, Peter Brook disse que:

Pode acontecer, quando se está no teatro, que algo aconteça a esse grupo de pessoas. De repente se dá uma conexão, de uma maneira muito especial e misteriosa. Que se dá talvez, através do rir juntos, através da troca de uma corrente de energia muito intensa.

Uma súbita concentração em algo que está se passando sob a superfície. E repentinamente a pessoa se vê a si mesma mais atenta: vendo e acompanhando, e sendo capaz de entrar na ação com mais vida (vivamente). (...) Quando a peça termina algo foi alimentado. Talvez esse seja o melhor que o teatro possa fazer. Mas, já é muito que isso possa acontecer. (tradução de Sílvia Prado, transcrição de fala de Brook aos atores do CICT – documentário Stages⁶, 1980)

Não me parece muito difícil pensar que esta 'coisa' que às vezes acontece no teatro, poderia ser chamada também de experiência. E esta “centelha de vida” também deveria estar presente em nossas salas de aula, como uma maneira “de renovar continuamente o interesse, encontrar a originalidade, o frescor, a intensidade que cada novo instante requer.” (BROOK, 1999, p.10).

Para Peter Brook, uma das principais condições para que o 'teatro vivo' aconteça, é justamente o 'espaço vazio', que permite a expansão da imaginação. Brook afirma que:

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la. (BROOK, 1999, p.4)

Este conceito pode ser também observado nas filosofias orientais, como budismo e o taoísmo, que valorizam o espaço vazio como fonte de desenvolvimento espiritual. Como podemos observar no texto de Roberto Otsu, que cita uma antiga parábola do Tao Te Ching, que diz: “O vaso é feito de argila, mas é o vazio que o torna útil. Abrem-se portas e janelas nas paredes de uma casa, mas é o vazio que a torna habitável”.(OTSU, 2006, p.94).

Se há tempo e espaço, se somos capazes de agir de maneira atenta e sensível, sem atropelar outras pessoas e os acontecimentos, se estamos inteiros no momento presente, se sabemos esperar, escutar, olhar e ver, sentir, então talvez a experiência aconteça e nos transforme. Como diz o Larrosa:

⁶ Documentário: Stages. Adelaide, Austrália: Macau Light Films, 1980. Registro da turnê do CICT (Centre International de Créations Théâtrales) à Austrália.

A experiência é o que me acontece e ao que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2014, p.48)

O que vemos hoje são “escolas mortas” e “salas de aulas mortas”, com aulas mecânicas e repetitivas, onde a experiência não acontece porque não há espaço, não há tempo, não há escuta, não há diálogo real. E o que busco na vida e em meu trabalho, nada mais é do que a própria vida, ou uma “sala de aula viva”, com uma “aula de teatro viva”, onde haja tempo e espaço, liberdade e diálogo entre professores e alunos, para que a criação e a experiência aconteçam. Para isso, o “salto no escuro” se torna inevitável. Pois viver é sempre um risco.

Tomando por base os argumentos expostos até agora, podemos nos perguntar: nossas escolas estão preparadas e dispostas a lidar com o inesperado, a “perder o controle” sobre os resultados? E nós, professores, podemos encarar este desafio? E mais: nossa sociedade e nós, como cidadãos e seres humanos, poderíamos lidar com tamanha “insegurança”?

2.2 A ESCOLA É UMA PREPARAÇÃO PARA A VIDA OU É A VIDA EM SI?

Sabe essa ideia de que a escolarização é para preparar para o momento em que a vida vai começar? Isso é estúpido, porque a vida está acontecendo. Toda esta experiência tem de ser parte da minha vida. Eu não estou aqui para me diplomar, estou aqui para viver este momento. (ALVES, 2013, p.110)

Após apresentar o conceito de experiência, chegamos então à escola, mais precisamente, ao ensino do teatro na escola: seria ele um caminho para a experiência? Mas que escola é essa? O que a escola pretende? O que os alunos pretendem? Para onde esta escola caminha? Basta olhar ao redor, para as escolas nas quais, nós professores, trabalhamos, aquelas em que estudam os nossos filhos, as escolas de nossas cidades e quase sempre a constatação é a mesma: desapontamento. As escolas dos municípios do Norte Fluminense estão sucateadas, com professores desestimulados, e muitas aulas vagas.

As escolas federais, consideradas as melhores da região dentre as escolas públicas, estão repletas de alunos infelizes e que não encontram sentido dentro do que fazem na escola.

Formatado: Português (Brasil)

Formatado: Português (Brasil)

As escolas estaduais se encontram em situação ainda mais precária do que as do município, pois o descaso do Estado do Rio com a Educação já é uma história antiga. Nas escolas particulares, a situação não parece melhor, pois nelas a Educação parece estar completamente a serviço do capital e do mercado; com a supervalorização da competitividade e a vinculação da felicidade ao dinheiro e ao sucesso, preparando “robozinhos” para passarem no ENEM.

Nestas escolas, a satisfação pessoal, a alegria de aprender coisas novas e interessantes, os desafios intelectuais que despertam o interesse pelo mundo, nada disso tem muito valor.

Devo concordar com o Guattari, quando ele diz que:

(...) é cada vez menos legítimo que as retribuições financeiras e de prestígio das atividades humanas socialmente reconhecidas sejam reguladas apenas por um mercado fundado no lucro. Outros sistemas de valores deveriam ser levados em conta (a “rentabilidade” social, estética, os valores de desejo etc.). (GUATTARI, 1990, p.50)

E ainda que as escolas visassem o mercado de trabalho capitalista, (o que repito, eu discordo que deve ser o seu objetivo principal); ainda assim, a meu ver, este modelo está equivocado. Pesquisas recentes mostram que o mercado de trabalho atual, por estar em constante movimento, requer profissionais criativos e flexíveis, prontos para aprender continuamente novas habilidades, sempre que necessário. Como afirma Viviane Mosé⁷, no século XXI:

Não é mais o executivo de meia idade racional e frio, ou o líder cheio de títulos e diplomas a imagem do homem bem sucedido, mas o jovem criativo, bem formado e ousado, dotado de uma inteligência viva, que enxerga o todo, que relaciona muitos dados e faz inusitadas sínteses, que lê o presente, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em grupo e que, principalmente, se sente estimulado e provocado diante de desafios. (MOSE, 2013, p.25)

Formatado: Português (Brasil)

E não é esse homem que as escolas tradicionais atuais estão formando. Mas, se estas são as escolas que temos e se sinto que elas não representam a escola que acredito e que sonho, talvez seja a hora de perguntar: como é a escola que quero? E se, assim como fiz com o conceito de experiência, antes de falar sobre a escola que quero, apresentasse mais detalhadamente a escola que não quero? O quê, exatamente, nesta escola, me desagrade de tal forma, que se torna necessário encontrar outra escola, que não esta?

⁷ Viviane Mosé é uma poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. Mestre e doutora em filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro

A primeira questão que parece comum em todos estes modelos de escola de que falamos, e que aponta um problema, é o fato delas se centrarem no conteúdo tradicional e continuarem a ensinar basicamente as mesmas coisas que ensinavam no século XIX, quando este modelo de escola positivista foi criado. Em tempos de internet e de google, centrar-se no conteúdo tradicional, não faz o menor sentido. Como afirma Viviane Mosé:

Hoje, que temos o acesso em tempo real a todo esse conteúdo acumulado, a toda essa biblioteca, além de tudo que está sendo produzido em tempo real, por meio de um celular; hoje, que a velocidade da informação faz com que os conteúdos se tornem obsoletos a qualquer instante, permanece a pergunta: o que deve ser ensinado? O que é fundamental saber? (MOSÉ, 2013, p.59-60)

Já Rubem Alves⁸ argumenta que: “Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida” (ALVES, 1994, p.19). Quem pode discordar destas afirmações? Quem de nós é capaz de lembrar, após vinte, trinta ou mais anos, como se resolve logaritmos, quais são os afluentes do Amazonas ou as massas dos elementos químicos? A não ser que você seja um geógrafo, matemático ou químico, duvido que se recorde dessas coisas que fomos obrigados a memorizar. E o mais espantoso é saber que o ensino atual apoia-se nas mesmas bases.

Para Jacques Rancière, professor e filósofo francês: “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (RANCIÈRE, 2002, p.30). Mais do que o conteúdo, o que devemos é estimular o desejo de aprender. E aprender, seja lá o que for, deve ser o 'grande barato' da escola e da vida toda. Seguindo argumento semelhante aos dos demais autores, Edgar Morin, filósofo e antropólogo francês, afirma que: “O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (MORIN, 2004, p.47).

Outro problema da escola é o fato de não levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem, e vê-los como uma “página em branco”, onde o professor “escreve” o que bem entende. E os alunos apenas recebem, passivamente. Recebem e repetem o que lhes é dito. Problema este, que Paulo Freire apontava no século passado, quando dizia

Formatado: Português (Brasil)

⁸ Educador, psicanalista, teólogo e escritor brasileiro. Viveu de 1933 a 2014.

que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.66).

Há quem diga que Paulo Freire está ultrapassado. Será?! Será que nossas escolas superaram as questões colocadas por ele? Será que a nossa educação não é mais a 'bancária', onde os conhecimentos são 'depositados' e depois 'retirados' em forma de valores numéricos? Será que a crítica, a compreensão do mundo, o entendimento de que nenhuma situação, por pior que seja, é imutável e que sempre há possibilidade de mudanças; será que nossas escolas estão preocupadas com estas questões que Paulo Freire levantou com tanta clareza e sensibilidade? Avançamos o suficiente nestes aspectos?

Em que escola tradicional encontramos professores que admitem que não sabem tudo, que assumem a sua incompletude e que aceitam que tem muito a aprender com o conhecimento que seus alunos já trazem? Onde já se viu um professor não ter resposta para uma pergunta de um aluno? Penso que precisamos rever com urgência esta ideia de que o professor é onisciente e tomarmos isto de forma positiva, estimulando nossa busca contínua pelo nosso próprio desenvolvimento. Concordo com Paulo Freire quando ele afirma que:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (...) Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 1996, p.153)

De acordo com Rubem Alves, aprender é completar a incompletude que nos caracteriza como espécie. E para isso, precisamos fazer muitas perguntas. Mas a escola não gosta de perguntas. Ao contrário, ela enche os alunos de respostas prontas. Para ele, aprender não implica apenas em conhecer e utilizar as ferramentas e brinquedos já existentes, mas em criar novos. Para criar brinquedos novos, ou novas ferramentas, é preciso trabalhar com a curiosidade, a criatividade e a inventividade. Em qual dessas escolas acima estas habilidades são trabalhadas ou valorizadas?

Rancière diz que: “Educar é perguntar ao aluno, até o infinito: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2002, p. 35). São as perguntas, e não respostas, que faltam nas escolas de que falamos. O conhecimento surge das incertezas e das dúvidas. Como afirma Edgar Morin:

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. (MORIN, 2004, p.31)

Além disso, a forma como os conteúdos são abordados na escola hoje, e isso tanto nas escolas públicas, quanto nas profissionalizantes e nas particulares; é fragmentada, desconexa e sem ligação com a vida do educando. Cada disciplina é dada como se fosse um universo fechado, sem comunicação entre elas, e sem ligação com a vida.

Morin considera que a nossa civilização e conseguinte, nosso ensino, privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Para o autor, como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une.

Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é necessário inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. É a partir dessa aptidão para contextualizar e globalizar que o saber torna-se um imperativo da educação. Em outras palavras, a separação do conhecimento em disciplinas isoladas, fragmenta a complexidade do mundo e dificulta a compreensão do todo. O argumento da filósofa Viviane Mosé vai ao encontro do pensamento de Morin:

A falta de conexão da escola tanto com a sociedade quanto consigo mesma, não é apenas prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que se dá pela capacidade de fazer relações cada vez mais amplas e complexas, mas prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania (...). Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados. E nos tornamos especialistas cada vez mais fragmentados, desvinculados das grandes questões humanas, sociais e planetárias. (MOSÉ, 2013, p.51)

Tudo é tão fragmentado, que perde totalmente o sentido. Os alunos acabam acreditando que estudam para tirar notas boas, para obedecer aos pais, para ganharem dinheiro no futuro... tudo, menos para si mesmos, para seu crescimento pessoal. E para que serve a escola básica? Para quê estudar? Para conseguir um bom trabalho? Para cursar uma boa faculdade? Para ganhar dinheiro?

Pensemos por um segundo que talvez a Educação não sirva para nada disso. Que ela não tenha qualquer “utilidade”, assim como a Arte. Isabel Marques (que fundou e dirige o

Caleidos Cia. de Dança desde 1996) e Fábio Brazil (que atualmente, com Isabel, é diretor do Instituto Caleidos⁹) afirmam que é importante e até mesmo fundamental:

Fazer, não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se, não por um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se, não para vencer. Conhecer, não para competir. Unir-se aos outros, não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posse socialmente coletiva. (BRAZIL e MARQUES, 2012, p.33)

Aliás, a coletividade poderia e deveria ser mais trabalhada e estimulada na escola, assim como as noções de pertencimento, de interligação de todos os seres vivos entre si e com a natureza, da nossa responsabilidade pelo mundo, que é a nossa casa. Como afirma Guattari:

A noção de interesse coletivo deveria ser ampliada a empreendimentos que a curto prazo não trazem 'proveito' a ninguém, mas a longo prazo são portadoras de enriquecimento processual para o conjunto da humanidade". (GUATTARI, 1990, p.51)

Nas nossas práticas educacionais, é preciso valorizar mais o SER e menos o TER. Buscar o enriquecimento pessoal, que não tem nada a ver com posse e consumo. Dedicarmos mais às atividades e ações que não trazem qualquer retorno financeiro ou avanço profissional, mas que nos alimentam enquanto seres humanos, nos preenchem e nos alegram. É um pouco como fala o Rubem Alves, sobre a inutilidade dos brinquedos:

Brinquedo não serve para nada. Terminado, guardam-se as bolinhas de gude no saquinho e o mundo continua como era. Nada se produziu, nenhuma mercadoria que pudesse ser vendida, não se ganhou dinheiro, não se ficou mais rico. Pelo contrário: perdeu-se. Perdeu-se tempo, perdeu-se energia. Por isto que os adultos práticos e sérios não gostam de brincar. O brinquedo é uma atividade inútil. E, no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar. E sabem por quê? Porque no brinquedo nos encontramos com aquilo que amamos. No brinquedo o corpo faz amor com objetos do seu desejo. Pode ser qualquer coisa: escutar uma música, cozinhar, jogar xadrez, cultivar uma flor, conversa fiada, tocar flauta, empinar papagaio, nadar, ficar de barriga para o ar olhando as nuvens que

⁹ O Instituto Caleidos foi criado no ano de 2007 para dar continuidade aos projetos desenvolvidos pelo Caleidos Arte e Ensino (2001-2008), em São Paulo (SP), e às atividades de criação, ensino e pesquisa que seus diretores, Isabel Marques e Fábio Brazil, desenvolvem há mais de 25 anos. Em sua nova sede, desde 2011, o Instituto abriga também as atividades e os projetos do Caleidos Cia. de Dança. Desde a sua fundação, o Instituto Caleidos notabilizou-se por abrigar artistas, professores e público em geral por meio de seus projetos e propostas artístico/educativas. Atuando na iniciação, apreciação, pesquisa e criação das artes do corpo e da palavra, o Instituto Caleidos desenvolve propostas híbridas entre a arte e a educação. In:http://www.caleidos.com.br/instituto_quemsomos.html, acesso em 08 de setembro de 2015.

navegam, acariciar o corpo da pessoa amada – coisas que não levam a nada. Amar é brincar. Não leva a nada. Porque não é para levar a nada. Quem brinca já chegou. Coisas que levam a outras, úteis, revelam que ainda estamos a caminho: ainda não abraçamos o objeto amado. Mas no brinquedo temos uma amostra do Paraíso. (ALVES, 1994, p.62 e 63)

Assim como não “serve” para nada, a educação também não “prepara” para nada, nem mesmo para a vida. Robert Westbrook, em seu livro sobre John Dewey, afirma que: “Enquanto vivo, eu não estou, agora, preparando-me para viver e, daqui a pouco vivendo. Do mesmo modo, eu não estou em um momento preparando-me para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo por intermédio de minhas experiências.” (WESTBROOK, 2010, p.38). E diz ainda mais sobre o pensamento de Dewey: “Educação é vida, é viver, é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento” (WESTBROOK, 2010, p.53).

Talvez a função da Educação, assim como a da Arte, seja simplesmente permitir que cada um chegue a ser quem é.

O professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é. (LARROSA, 2013, p.11)

O processo de “vir a ser quem se é” pode ser melhor entendido com o conceito alemão de “bildung”, do qual fala Nietzsche¹⁰. Um projeto de Bildung está sempre em processo de cultivo de si, de dureza de si para tornar-se o que se é, não no sentido de uma finalidade, ou de um objetivo que já se alcançou, mas, sim, no sentido do sempre se fazer, do se constituir.

Larrosa afirma que: “A Bildung poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (LARROSA, 2009, p.45). Para Nietzsche, a formação só tem sentido quando o formar-se não está restrito ao querer individual, à aquisição de bens materiais e à conquista de reconhecimento. Deve-se compreender que existem fins mais elevados do que a

¹⁰ Friedrich Wilhelm Nietzsche foi um filólogo, filósofo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX

comodidade e o “bem-estar”, até mesmo porque um verdadeiro bem-estar, ou, como diria Nietzsche, a verdadeira serenidade, só virá a partir do momento em que se afirma o valor da existência, sendo si mesmo e não vivendo em função de outrem. É essencial entender que afirmar a existência não significa compreender a vida “como um ponto no desenvolvimento de uma espécie, ou de um Estado ou de uma ciência [...] e integrar-se plenamente na história do devir” (NIETZSCHE, 2003, p. 174).

Com a descrição das características típicas do ser humano – honestidade, serenidade, constância –, Nietzsche pretende chamar a atenção para uma genialidade diferente daquela à qual estamos acostumados a conceituar, pois não se trata de um homem erudito ou que busca incondicionalmente o conhecimento. A genialidade é advinda e conquistada, sobretudo a partir do momento em que se é honesto consigo mesmo, quando se tem originalidade e ousadia. Quando não se está preocupado em adquirir conhecimento simplesmente para um fim utilitário. A proposta formativa nietzschiana permite-nos refletir sobre nossa responsabilidade no processo educativo, convida-nos ao autocultivo, à autoafirmação de nossa existência, concepção essa que valoriza as singularidades, a criatividade, a dureza de si no enfrentamento das contradições, das dores e do sofrimento, elegendo a formação em benefício da vida. Talvez dessa maneira, conhecendo e enfrentando a si mesmos, a sociedade contemporânea fosse capaz de ingerir menos psicotrópicos do que hoje ingere, de maneira descontrolada, para dar conta das dores da vida.

Ainda no seu livro sobre a filosofia de John Dewey, Westbrook afirma que: “Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.” (WESTBROOK, 2010, p.37)

Edgar Faure, ex-ministro francês, em um relatório feito a pedido da UNESCO em 1972, afirma que precisamos exigir mais dos sistemas educativos, do que a preparação para um ofício determinado ou um dado emprego. Segundo ele, a escola seria o lugar para:

Aprender para viver; aprender a aprender, de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; aprender a pensar de maneira livre e crítica; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador. (FAURE, 1974 p.130)

A escola tradicional gira em torno dos conhecimentos racionais e objetivos e não se preocupa com uma abordagem integral dos sujeitos, desprezando as questões corporais e

emocionais no processo educativo. As relações entre professores e alunos ainda são relações de poder, onde o professor é o detentor de toda informação importante e o aluno deve servilmente aceitar, ser disciplinado. Como afirma Paulo Freire: “A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino, fortalecem maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com.” (FREIRE, 1996, p.130)

Não é difícil encontrarmos casos e mais casos de jovens e crianças que não se “adequam” a essas escolas, crianças e jovens que desistem, que evadem, ou que concluem seus estudos sob ameaças familiares e com grande sofrimento. Os “maus” alunos, os “indisciplinados”. Pessoas, que, se resilientes, se fortes o suficiente para sobreviver a tantos anos de “tortura”, mais tarde tornam-se artistas, gênios das ciências exatas, inventores... Pessoas que possuem um potencial inventivo e criativo enorme, mas que nestas escolas, passam invisíveis, pois a capacidade incrível que eles têm, não é o que se espera, nem o que se procura nos alunos. Espera-se obediência. Procura-se repetidores, copiadores, e não criadores. Como afirma Viviane Mosé: “A educação brasileira tornou-se refém de um sistema disciplinar que eliminou a filosofia e os saberes reflexivos e críticos e que teve na passividade, na submissão, na repetição, no medo, o seu modelo de conduta. Não a criatividade, a inteligência viva, mas o bom comportamento” (MOSE, 2013, p.50).

Esse modelo de reprodução pode ser lido como um dos responsáveis pela crise do sistema escolar, como menciona Rui Canário¹¹ :

O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que associam escola, razão e progresso. A realidade, porém, não confirmou as promessas, o que explica que, relativamente à educação escolar, se tenha passado da euforia ao desencanto. Com efeito – e aqui reside o paradoxo -, quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordem social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização. Verifica-se que há um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento científico e técnico que marca as nossas sociedades, por um lado, e, a imaturidade social e política, por outro, expressa na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso. (CANÁRIO, 2006, p.11 e 12)

¹¹ Doutor pela Universidade de Lisboa, autor de diversos livros (dentre eles, Escola da Ponte – Um outro caminho para a educação), Canário participa de um grupo de pesquisa que inclui outros grandes nomes da educação contemporânea, como Antonio Nóvoa. Ao mesmo tempo, desenvolve projetos de campo, como novos modelos de ensino para comunidades rurais portuguesas e para grupos minoritários, como ciganos. In:http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/outubro00/entrevista.htm

Eu acrescentaria, ainda, que há uma incapacidade emocional e psíquica para lidarmos com tantas e tamanhas mudanças tecnológicas e científicas pelas quais o nosso mundo tem passado.

Não podemos deixar de lembrar que há no mundo todo, e também no Brasil, algumas alternativas a esse modelo de escola tradicional, que mostram que há outras formas de se fazer uma escola e de que é possível ousar, experimentar e buscar outros caminhos. Alguns exemplos disso: a Escola da Ponte, em Portugal; o Youth Initiative Program (Yip), na Suécia; o Quest to Learn, nos Estados Unidos e, no Brasil, o Projeto Âncora, em Cotia (SP); o Cieja Campo Limpo (SP); o Centro Popular de Cultura e Aprendizagem (CPCD), no Vale do Jequitinhonha (MG), entre outros¹².

No dia 26 de junho de 2015, por exemplo, o José Pacheco¹³ esteve conosco para um dia inteiro de conversas no IFF Campos e, além de muitas coisas inspiradoras e animadoras que nos contou, principalmente sobre a experiência do Projeto Âncora, que é no Brasil e bem próxima da nossa realidade; afirmou que possui uma equipe preparada para dar suporte às escolas que desejarem fazer esta mudança, que ele aconselha que seja gradativa, modificando no início apenas uma hora por dia da rotina escolar. Deste modo, podemos fazer a transição de maneira relativamente segura e, segundo ele, em dois ou três anos, teremos uma nova escola e colheremos os frutos da mudança, que seriam uma comunidade escolar integrada, com aprendizado acontecendo verdadeiramente, com a ética, a amorosidade, o respeito, a responsabilidade e a liberdade instaurados e praticados por todos.

Pode ser que nossa escola, assim como outras de sistema tradicional, passem por algumas mudanças nos próximos anos. Mas isso levará um tempo, e não é certo que aconteça em grande escala, pelo menos, não a curto e médio prazo. Deste modo, continuaremos ainda por um bom tempo com esse modelo educacional caduco e em crise aguda que estamos e cuja tendência, me parece, é piorar.

Essas escolas de modelo tradicional reconhecem que as coisas não vão bem, que há uma crise no ar. Mas o discurso que mais se ouve nestes ambientes tradicionais é o seguinte: “Não existe mais respeito pelos professores”; ou “o problema são os celulares e computadores, que dispersam os alunos”; ou ainda “isso é falta de disciplina”... Os professores que frequentam os Conselhos de Classe em suas escolas, públicas ou particulares,

¹² É possível saber mais sobre estas e outras experiências alternativas de educação no livro “Volta ao mundo em 13 escolas”, do Coletivo Educação (André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi e Eduardo Shimahara), publicado em 2013 e editado pela Fundação Telefônica e São Paulo.

¹³ Educador português, um dos idealizadores da Escola da Ponte, que é uma referência mundial entre as escolas com pedagogias alternativas.

sabem do que eu estou falando. Mas me admira muito que nesses Conselhos, quase nunca seja feito um questionamento do tipo: “Será que nós não estamos fazendo algo de errado? Será que o problema não está em nós e nesta estrutura caduca que a escola se tornou?”.

E como as escolas tentam contornar a crise evidente? Com a incorporação da tecnologia na sala de aula, buscando tornar mais atrativo o ambiente escolar: quadros inteligentes, projetores, internet. Mas será que é este o caminho? Será que o que falta na escola é a tecnologia? Ou será que está faltando humanidade na escola? Será que não é corpo, sentimento, relação humana, o que falta? Será que, mais do que tudo, o que falta na escola não é justamente espaço e tempo para que a experiência aconteça?

2.3“NESTA ESCOLA NOS SENTIMOS APENAS UM NÚMERO”: A FALTA DE ESPAÇO/TEMPO NO IFF PARA A EXPERIÊNCIA

Hoje, quando escrevo, os jovens estão indo para os vestibulares. O moedor foi ligado. Dentro de alguns anos estarão formados. Serão profissionais. E o que é um profissional se não um corpo que sonhava e que foi transformado em ferramenta? As ferramentas são úteis. Necessárias. Mas – que pena – não sabem sonhar... (ALVES, 1994, p.35)

A frase entre aspas, que dá título a este trecho do trabalho, foi dita por uma aluna minha, de 15 anos, em uma aula de teatro no IFF Macaé, durante um jogo em que eu colocava uma questão e eles deviam se posicionar em uma fila, conforme a sua opinião sobre o assunto. A questão colocada foi: Você acha que a escola pode ajudar a melhorar a sua vida de alguma maneira? Quem achasse que não, deveria se colocar em uma extremidade predeterminada da fila, quem achasse que sim, na extremidade oposta. Quem achasse que mais ou menos, no centro. E cada posicionamento deveria ser justificado para o grupo. A menina em questão, acreditava que não. Assim como boa parte das seis turmas de segundo ano para as quais leciono, acreditavam que a escola, o IFF Macaé, mais atrapalhava as suas vidas do que ajudava. Boa parte, mas não a maioria. A maioria se concentrava no meio da fila.

Esta constatação, feita assim claramente pela primeira vez em fevereiro de 2014, me impressionou e me levou a questionar cada vez mais a estrutura escolar em que estamos todos, alunos e professores, inseridos. Ao observar de maneira crítica e questionadora esta escola, comecei a perceber que a falta de *espaço* e de *tempo* são grandes obstáculos para que o aluno

encontre sentido na sua passagem pela escola. O sentimento de enclausuramento, de correria e de pressão são uma constante na rotina escolar. A partir desta observação, algumas questões surgiram: Por que será que é assim? Precisa ser assim? Ou será que dá pra ser de outro jeito?

Antes de tudo, é preciso lembrar que a escola que conhecemos é uma invenção relativamente recente. As escolas, como as que temos hoje, foram criadas no século XVIII. Na Grécia antiga as crianças eram educadas, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa medieval o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos.

A palavra "escola" vem do grego *scholé*, que significa "lugar do ócio". Isso porque as pessoas iam à escola em seu tempo livre, para refletir. Vários centros de ensino se espalharam pela Grécia, por iniciativa de diferentes filósofos. As escolas geralmente eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo fundador e cada uma valorizava uma área do conhecimento. A escola de Isócrates, um exímio orador, por exemplo, era muito forte no ensino da eloquência, que é a arte de se expressar bem. Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos XVIII e XIX.

No filme "A educação proibida"¹⁴, podemos ver que as escolas que temos hoje vem do modelo de escola prussiano, criado no século XVIII, com o intuito de obter um povo dócil, obediente e preparado para a guerra. O modelo prussiano, com sua divisão de classes, fileiras de carteiras e toda esta estrutura física e organizacional que vemos ainda hoje na maior parte das escolas, espalhou-se pelo mundo, levando a bandeira de "educação para todos", quando a essência do sistema era despotista e buscava manter os modelos elitistas e a divisão de classes.

A escola nasce num mundo positivista e numa economia industrial, portanto busca obter os maiores resultados observáveis, com o menor esforço e investimento possíveis. Sobre a invenção da escola, Rui Canário afirma que:

Durante séculos, as aprendizagens foram realizadas em continuidade com a experiência e por imersão na própria realidade social. Acontece que a escola – invenção histórica recente – instituiu um espaço e um tempo distintos, destinados às aprendizagens. Consagrou, por um lado, a dicotomia aprender agir e, por outro, modalidades de aprendizagem que se baseiam não na continuidade, mas na ruptura com a experiência. A separação da realidade social produziu um efeito de fechamento da escola sobre si mesma, cujos inconvenientes estão bem patentes no desejo recorrentemente manifestado

¹⁴ Vídeo "A educação proibida", no link <https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>, acesso em 25/05/2014.

de 'ligar a escola à vida'. Subestimar a experiência dos aprendentes tem-se traduzido em um déficit de sentido do trabalho escolar, marcando negativamente a relação com o saber. (CANÁRIO, 2006, p.13)

Faure diz que nas sociedades primitivas, a vida familiar, o trabalho, os rituais, tudo era oportunidade de aprendizagem não institucionalizadas e, que no entanto, era assim que se dava a educação das pessoas, que era feita durante toda a vida. Segundo Faure: “A educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e o reflexo do mundo” (FAURE, 1972, p.111).

No mundo contemporâneo, a escola é separada da vida, quando deveria ser ela a própria vida. Essa esquizofrenia em que vivemos, onde acreditamos que podemos viver separados por partes e segmentos, também tem uma raiz histórica, como explica Domenico De Masi¹⁵:

Foi a indústria que separou o lar do trabalho, a vida das mulheres da vida dos homens, o cansaço da diversão. Foi com o advento da indústria que o trabalho assumiu uma importância desproporcionada, tornando-se a categoria dominante da vida humana, em relação à qual, qualquer outra coisa – família, estudo, tempo livre – permaneceu subordinada. (DE MASI, 2000, p.97)

Essa separação das esferas da vida, privilegiando o trabalho, coloca em evidência o peso que o capital passa a ter na nossa sociedade, principalmente a partir do avanço da industrialização e do capitalismo. É o trabalho que gera o capital. No entanto, para realizar o trabalho que gera o capital, é necessária alguma instrução, algum aprendizado. Mas, às classes dominantes e aos governos coniventes com essas classes, só interessa o estudo de certas coisas, de modo bastante limitado. Daí, temos a fragmentação do modelo escolar que cresceu neste período e que ainda é o modelo dominante nos nossos dias. Como afirma Viviane Mosé:

A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e com a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime. (MOSE, 2013, p.52)

¹⁵ Sociólogo italiano que ficou conhecido por seu conceito do “ócio criativo”, segundo o qual, de maneira simplificada, nós necessitamos de tempo e espaço livres para a criação.

Na escola, este modelo de linha de montagem da era industrial se traduziu na divisão das classes por idade, na separação física das salas de aula, nas carteiras enfileiradas, nos horários determinados para a aprendizagem de cada matéria, assim como para comer ou brincar. Para tudo tem seu tempo e seu espaço específicos. (Para tudo, menos para o ócio!). A sirene das fábricas e presídios ainda soa na maioria das escolas tradicionais, para separar esses momentos. Com este modelo, um professor que atendia individualmente a cada aluno, pode atender a um grande grupo de uma só vez. Como “tempo é dinheiro”, podemos observar a economia que este modelo representou para os Estados. Mas, para isso, é preciso que se crie parâmetros, bases em comum, para que todos aprendam a mesma coisa, do mesmo modo. É a chamada “educação de massas”. Ou seria “educação de massas de manobra”?

Gostaria de me ater por um momento a questão da organização das salas em fileiras paralelas, como acontece na maior parte das escolas ainda hoje. Considero importante observarmos como toda a arquitetura das cidades, das casas, dos hospitais e, claro, das escolas, não é por acaso, tem um objetivo político. Como afirma Denis Guénoun¹⁶, no livro “A exibição das palavras – Uma ideia política do teatro” : “A arquitetura, como se sabe, é arqui política: a arte instituída pela política e que talvez, em contrapartida, a institua” (2003, p.16). Por que será que as escolas não adotam de uma vez por todas o círculo como disposição cotidiana? O círculo, como sabemos, estimula e facilita a comunicação direta, permite que todos vejam todos, dissolve as posições hierárquicas. Ao contrário das fileiras que, como coloca Guénoun: “A disposição frontal, em fileiras retas e paralelas, quer combater, desestruturar a consciência de pertencer a um grupo que delibera sobre sua história. Ela desarticula a comunidade, submete-a: ela se parece à formação de soldados no pátio do quartel para a revista.” (GUÉNOUN, 2003, p.24)

Precisamos pensar sobre essas coisas para não repetirmos velhos modelos ingenuamente, como se eles não tivessem consequências sobre nosso modo de ser e de agir em sociedade. Do mesmo modo que as fileiras, também a sirene escolar surge com um propósito disciplinador e ordenador, semelhante aos quartéis.

Com o tempo e o espaço compartimentados e com os conteúdos e metodologias homogêneos, sem considerar as diversidades existentes em uma mesma turma: está dada a largada para o fracasso deste modelo. O interessante é que, apesar do fracasso, ele permanece forte na maior parte das escolas do mundo. Por que será?

¹⁶ Argelino residente na França, músico, filósofo, dramaturgo, diretor e professor de teatro.

Não é por acaso que o corpo é disciplinado nas escolas. Os alunos não devem correr (a não ser nas aulas de educação física), não devem gritar, não devem sentar-se no chão, devem sentar-se comportadamente em suas carteiras, fazer filas, não olhar muito para o lado nem para trás, falar somente quando o professor pedir. Márcia Strazzacappa, professora da Unicamp, afirma que: “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. (...) No entanto, há um preconceito contra o movimento.”(STRAZZACAPPA, 2001, p.69). Ela fala ainda que: “O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. (...) Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: a educação para o não-movimento – educação para a repressão.” (STRAZZACAPPA, 2008, p.79).

Basta observar como vamos nos imobilizando com o tempo. O movimento corporal é identificado com certa imaturidade infantil. Ser adulto é ser contido e “comportado” e não se mover mais do que o mínimo necessário.

As turmas neste modelo escolar são divididas por idades, cada turma em sua sala de aula. Os horários são predeterminados e rígidos: há hora para estudar, há hora para lanche, há hora para brincar (esta cada vez mais reduzida). Foucault¹⁷ alega que: “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. (FOUCAULT, 1999, p. 143)

O controle do corpo e a compartimentação do tempo e do espaço parecem formas bastante eficazes de disciplina e, desta forma, de manutenção de poder das classes dominantes. Foucault diz que:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1999, p.126)

É importante notar que este modelo, de certa forma, democratizou o ensino nas escolas, ampliando o acesso à educação, principalmente para as pessoas mais pobres. Mas tudo isso teve um custo. Jacques Rancière, em seu livro “O mestre ignorante”, em que conta a bela experiência do pedagogo francês Joseph Jacotot do início do século XIX, que,

¹⁷ Michel Foucault; francês, nascido em 1926 e morto em 1984. Foi um filósofo, historiador, teórico social, filólogo e crítico literário

resumidamente, acreditava que todos são capazes de aprender e que é possível ensinar o que se ignora, afirma que:

O que, mais do que tudo, era preciso evitar era que os pobres soubessem que eles podiam se instruir por suas próprias capacidades, que eles tinham *capacidades* – essas capacidades que sucediam agora, na ordem social e política, aos antigos títulos de nobreza. E a melhor coisa a fazer era instruí-los, isto é, dar-lhes a medida de sua incapacidade. (RANCIÈRE, 2002, p.134)

É bem verdade que hoje a questão da 'luta de classes' e das 'classes dominantes' foi dissolvida dentro da aura de aparente igualdade do neoliberalismo, que hoje predomina a maioria dos sistemas econômicos mundiais. Mas, não estaremos mentindo se afirmarmos que hoje não é uma classe social que exerce poder sobre as 'massas', e sim o mercado econômico, ou mesmo o dinheiro puro. O dinheiro é o grande chefe do momento. Milton Santos, geógrafo e grande pensador contemporâneo, dizia que o consumo hoje é o grande fundamentalismo. E Rubem Alves afirma que:

Nietzsche, que via a sua missão como a de um educador, também se horrorizava frente aquilo que as escolas faziam com a juventude: “O que elas realizam”, ele dizia, “é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo”. Se ele vivesse hoje certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Ao invés de “usáveis a serviço do governo”, diria “usáveis e abusáveis a serviço da economia”. (ALVES, 1994, p.17 e 18)

Como é o funcionamento do IFF atualmente, século XXI, ano de 2015, senão uma cópia do modelo aqui apresentado? Como nos conventos, os prédios possuem inúmeras salas isoladas umas das outras, grandes corredores, com a parte administrativa localizada separadamente das salas de aula. A parte interna da escola é pintada com uma cor verde água, que lembra um ambiente hospitalar. O piso é frio e as janelas de alumínio. A entrada da escola é guardada por seguranças fardados. As salas possuem fileiras de carteiras e um quadro branco à frente, onde também fica a mesa do professor. As portas das salas tem a parte central de vidro, para que o 'bedel' possa ver de fora o que está acontecendo lá dentro. A cantina, a quadra e as salas de artes ficam numa parte separada, mais abaixo dos prédios das salas de aula. As salas de artes são duas e eu as chamo de 'senzala', por estarem bastante isoladas e por serem muito quentes (todas as salas de aula foram equipadas com splits e as salas de artes,

após muitos pedidos meus, foram equipadas com os ares antigos que foram retirados das salas de aula e que não gelam nada). Há guardas fardados em diversas áreas da escola, como na região da cantina, por exemplo; e não é raro que um desses guardas apareça para se certificar de que está tudo em 'ordem', já que minhas aulas muitas vezes fazem um barulho maior do que as demais aulas.

Na figura 1, podemos observar o longo corredor onde ficam as salas de aula, que em nada facilitam o convívio e a reunião social.

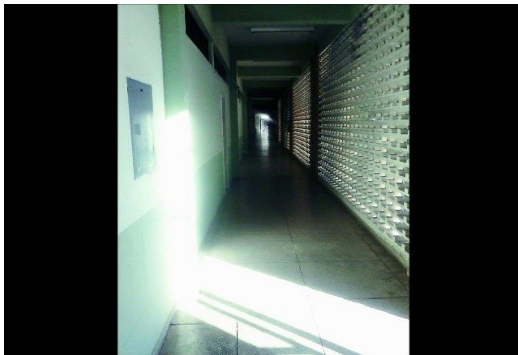


Figura 1 – Foto de um dos corredores das salas de aula do IFF Macaé, 2014.
Fotografia: Thaís Dias
Acervo próprio

Duarte Junior, professor da Unicamp, afirma que:

Não é preciso ser nenhum especialista em arquitetura (...) para se dar conta de que o ambiente criado atualmente pelas instalações de nossas escolas, além de opressivo e anestesiante, não favorece qualquer vínculo emocional (ou seja, qualquer compromisso) com elas. Basta olhar em volta para se perceber as semelhanças entre a arquitetura das escolas de hoje em dia com aquelas das prisões e dos centros de reeducação para menores infratores, saídas das mesmas pranchetas do poder público. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.187)

Os cursos de ensino médio integrado ao técnico têm a duração de quatro anos e a cada ano os alunos têm cerca de catorze matérias, dadas cada uma por um professor diferente, que são distribuídas em seis tempos diários de aulas de cinquenta minutos, com um único intervalo de vinte minutos por turno para o lanche. Todas as turmas têm aulas no contra turno

ao menos um dia na semana, o que significa que eles estudam pela manhã e pela tarde, em um ou mais dias. Semanalmente, inúmeros trabalhos para nota, testes e similares são cobrados pelos professores, o que exige dos alunos uma dedicação de tempo bastante grande após o horário das aulas.

Além de tudo isso, eles têm os jogos eletrônicos, o whatsapp, o facebook, o twitter, os namoros e a vida familiar para administrar. Ainda que o dia desses jovens tivesse trinta horas, eles não conseguiriam dar conta de tudo. E nessa história, muitas vezes, o que acaba sendo negligenciado? A escola e suas exigências. Daí o 'baixo rendimento', a 'indisciplina', a evasão escolar, a repetência, a dependência e todas estas coisas que nós, que atuamos nas escolas de ensino médio, estamos cansados de constatar. Diz-se sempre que o problema está na rebeldia dos adolescentes. Quando esta rebeldia é apenas a busca do jovem pelo seu desenvolvimento e pela sua autodescoberta. E isso não deveria ser um problema. Afinal, o processo de aprendizagem também deveria ser um processo de descobrimento e não de aprendizagem de verdades.

Dentro de toda esta estrutura escolar e do que comumente chamamos “grade curricular”, estão espremidas as seguintes disciplinas: Artes, Sociologia, Educação Física e Filosofia. Todas as outras matérias são lecionadas nos quatro anos que duram os cursos do ensino médio integrado ao técnico. A Educação Física é dada em dois dos quatro anos, a Sociologia e a Filosofia são dadas nos quatro anos, mas apenas um semestre por ano e Artes é dada apenas no segundo ano. Não é curioso? O que estas disciplinas teriam em comum? Não seriam justamente elas as mais propícias para se trabalhar a criatividade, a criticidade, a opinião própria, o autoconhecimento, o entendimento do mundo, as relações interpessoais? E por que será que elas são colocadas de lado na tal “grade curricular”? Elas são 'menos importantes' do que Física, Química ou Matemática? Ou elas atrapalham o plano de homogeneização e de adestramento das escolas? Este plano já está tão absorvido e entranhado na estrutura escolar, que acredito que muitas direções de ensino não tenham mais consciência dele e apenas repitam o que sempre se fez, desde que este modelo foi criado.

Sérgio Farias, professor da UFBA, afirma que:

Numa sociedade baseada na dominação, expressa pela concentração de riquezas por poucos e pela miséria da grande parte da população, não interessa a quem está no poder a formação integral do cidadão, leia-se o desenvolvimento do ser nos domínios cognitivo, psicomotor, afetivo e estético. É isso que a arte na educação promove, sem limitar-se a desenvolver apenas a razão. Claro que não interessa aos políticos e

administradores corruptos governar gente sensível e sabida. (FARIAS, 2008, p.28)

No filme “A educação proibida” a escola é apresentada como uma fábrica de cidadãos obedientes, consumistas e eficazes, onde pouco a pouco as pessoas se convertem em números, qualificações e estatísticas. Portanto, dentro do contexto apresentado, a afirmação da minha aluna de que “Nesta escola nos sentimos um número”, faz bastante sentido. E será que ser um número basta? Será que há uma maneira de darmos rosto e nomes a cada uma dessas pessoas que fazem parte desta “massa” escolar? Será que há como humanizarmos este ensino, dentro desta estrutura escolar que apresentamos aqui?

3 CAPÍTULO II – O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

3.1 BREVE HISTÓRICO (CRÍTICO) DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Neste ponto do trabalho, considero importante fazer um breve histórico do ensino técnico, afinal, colocar o foco sobre o histórico da escola profissionalizante no Brasil tem o intuito de provocar uma reflexão sobre as relações que se tecem entre a criação de um projeto educacional e o contexto histórico e social em que isto ocorre. Além disso, é possível observar ao longo dos anos, as transformações destes contextos e das suas relações com a escola técnica. Por fim, considero interessante apontar também as distâncias, ora menores, ora maiores, entre os projetos governamentais e o que ocorre(u) na prática.

A reunião destas informações só faz sentido neste trabalho porque quando falo do ensino do teatro como um caminho para que a experiência aconteça no processo educativo dentro de uma escola técnica como o IFF, localizar quem são estes alunos, que escola é esta e o que a distingue das demais, me parece fundamental. Assim como me parece fundamental localizar o contexto histórico e social em que esta escola está inserida. Já que estarei ao longo de toda esta trajetória falando de pessoas e de suas vivências dentro da instituição escolar, que por sua vez, fazem parte de famílias, que estão inseridas num mercado de trabalho e numa sociedade de uma cidade, de um estado, de um país. Esta vivência não se dá de forma

compartimentada e isolada. Não é somente o “aluno” que a vive. É o fulano, filho da Dona Sicrana, que trabalha na loja tal, em tal bairro, naquela cidade e naquele tempo.

Sim, de fato, falar de cada sujeito inserido no processo educacional seria um trabalho hercúleo e talvez impossível dentro dos limites de tempo existentes, mas ao menos, falarei de forma geral dos grupos inseridos neste processo e de suas realidades.

Em 1909, Nilo Peçanha, ao assumir a Presidência do Brasil, assina, em 23 de setembro, o Decreto nº 7.566, criando dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, uma em cada estado, exceto no Distrito Federal, destinadas ao ensino profissional, primário, para crianças de 10 a 16 anos, e gratuito.

A Escola de Aprendizes e Artífices da cidade de Campos dos Goytacazes (sede do atual Instituto Federal Fluminense) foi criada nesta primeira fase e entrou em funcionamento no dia 23 de janeiro de 1910 com cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade. O curioso é que todas as outras escolas foram instaladas nas capitais dos estados, com exceção desta. Segundo o sociólogo e professor titular da UFRJ, que possui diversos textos sobre a educação profissional no Brasil, Luiz Antônio Cunha (2000), isto se deu por problemas políticos na capital e a favorecimentos que o Presidente obteve em Campos, sua cidade natal.

Quando foi criada, a escola profissionalizante visava principalmente tentar resolver o problema que a abolição da escravidão gerou, ao jogar na sociedade os ex-escravos, desempregados e sem condições de garantir a sua subsistência.

A associação da Educação Profissional aos pobres, cegos, aleijados, ex-escravos, entre outros “desvalidos”, apresenta-se de forma explícita na concepção que se tinha sobre este ramo da educação por ocasião do seu surgimento. Entre o final do século XIX e início da Segunda República, a Educação Profissional era vista pela sociedade da época como filantropia ou caridade, atuando ainda como mecanismo de regulação social. (FONSECA, 1961, p.132, apud TAVARES, 2012, p.4)

Com isso, a Escola de Aprendizes e Artífices surge, na verdade, para tentar combater um problema social que emerge do aumento repentino da população das cidades, com a libertação dos escravos; como aponta o próprio texto do Decreto nº7566/1909, que criou a rede federal de ensino técnico:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite as classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se toma necessário, não só

habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que as afastará da ociosidade; escala do vício e do crime; que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a Nação.

¹⁸

Até então, a escola, no início da República, se destinava aos brancos e abastados, com um objetivo bem claro e simples, como afirma professora da Universidade Federal do Pará, Heloísa Helena Canali,

A função social da escola à época republicana resumiu-se a fornecer os elementos que iriam preparar essa elite para preencher os quadros da política e da administração pública, havendo perfeita conformação entre o que a escola proporcionava e a demanda social e econômica de educação. (CANALI, 2009, p.6)

Além de uma delimitação do público alvo a que se destinavam as primeiras escolas profissionalizantes da rede federal de ensino (que cria uma distinção entre a escola propedêutica, de formação intelectual para os abastados e a escola técnica, de trabalho produtivo para os pobres); chama a atenção também o nome dado a estas escolas à época de sua criação: Escola de Aprendizes e Artífices. O termo “artífice”, no dicionário Aurélio é sinônimo de “operário: O que trabalha numa arte ou ofício, ou em fábrica”.

Se pensarmos que em 1909 o Brasil ainda engatinhava no seu processo de industrialização, o que só veio ocorrer na década de 1930, podemos entender que esta escola se destinava mais a produção artesanal, do que industrial. Como afirma Cunha:

Analisando os ofícios ensinados nas escolas de aprendizes artífices, vemos oficinas voltadas para o artesanato de interesse local e poucas de emprego manufatureiro ou industrial. A maioria absoluta das escolas ensinava alfaiataria, a sapataria e marcenaria. (CUNHA, 2000, p.71)

A partir da Revolução de 1930, a industrialização do Brasil cresce e se consolida, demandando trabalhadores mais qualificados. Faz-se necessário, então, a elevação da escolaridade da mão de obra brasileira. Viviane Mosé esclarece que:

Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista

¹⁸ DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. (MOSÉ, 2013, p.48 e 49)

Em 1941, uma série de leis conhecidas como “Reforma Capanema” estabelecem alguns parâmetros nacionais para o ensino profissionalizante, que em sua maioria vigoram até hoje. Dentre eles podemos citar:

- O ensino técnico passa a ser de nível médio (não mais primário).
- Começam a ser aplicados os exames de admissão.
- O ensino é realizado em quatro anos.

Em 1942, o Decreto 4127 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais Técnicas e, neste momento, o ensino profissional passa a ser vinculado oficialmente ao ensino do país como um todo, pois seus egressos são autorizados a cursarem o ensino superior em áreas equivalentes à sua formação.

É importante pensar que, embora a legislação buscasse diminuir o fosso entre a educação voltada para as elites e a educação para os trabalhadores, na prática, esta separação ainda persistia. A ampliação do acesso ao ensino médio afunilou a entrada no nível superior de ensino e, certamente, não seria o aluno do curso técnico que chegaria a alcançá-lo, tendo em vista que a base teórica deste era consideravelmente inferior a do aluno do ensino médio regular.

Segundo Manacorda, os próprios donos dos meios de produção não queriam que seus trabalhadores obtivessem muita informação, pois isso traria grandes problemas para a sua relação: e se o seu empregado conhecesse os seus direitos e começasse a exigí-los? Para os patrões “era supérfluo e até perigoso ensinar a ler, escrever e, especialmente, fazer contas aos operários...”(MANACORDA, 1995, p. 287).

Não há dúvida de que, apesar do ensino técnico ter sido promovido a ensino de segundo grau, neste ponto da história, ele ainda não pretendia formar “doutores” e ainda era destinado a uma camada bem específica da sociedade: às classes baixas. (CUNHA, 2000).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, o que lhes confere autonomia didática e de gestão, e passam a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais.

Em 1971, a LDB nº 5692/1971 cria uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral e para a formação para o trabalho. A formação geral ficava a cargo do 1º grau, enquanto a formação profissional cabia ao 2º grau. A compulsoriedade deste sistema restringiu-se ao ensino público e, ainda assim, a falta de recursos materiais e humanos fez com que fosse precariamente implantada nas redes estaduais. Além disso, as escolas particulares permaneceram com sua vocação propedêutica, voltadas para as letras, ciências e artes, para atender à elite.

O resultado desta tentativa de profissionalização de todo o ensino médio foi uma precarização do ensino público. Como o tempo de ensino não foi aumentado, foi preciso diminuir a carga horária das matérias propedêuticas para que as técnicas fossem incluídas (problema ainda existente nos IFs). Com isso, não ocorre a formação satisfatória nem nas áreas propedêuticas e nem nas áreas técnicas, desvalorizando tanto a escola pública, quanto à formação técnica obrigatória; e gerando uma debandada da classe média para o ensino privado, em busca de um ensino que garantisse o seu acesso ao ensino superior. (CANALI, 2009).

Em 1978, a Lei nº 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e a eles é permitida a implantação de cursos superiores de Engenharia de Operação e Tecnólogos. Somente em 1994, com a Lei nº 8948, as demais Escolas Técnicas Federais do país passam, gradativamente, a CEFETs.

Em 1996, a LDB 9394, configura o Ensino Médio como etapa final da educação básica. O aluno pode, a partir de então, optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante. O Decreto nº 2208/1997, volta a caracterizar o Ensino Técnico como complementar ao Ensino Médio propedêutico. Portanto, durou bem pouco o período de equivalência, e não mais de dualidade, entre ambos.

A partir deste decreto, o Ensino Técnico passa a ser oferecido em duas modalidades: Concomitante (paralelo ao Ensino Médio propedêutico, cursado na mesma escola ou em escolas diferentes) e Subsequente, cursado após a conclusão do Ensino Médio de formação geral.

Após este Decreto, a formação técnica passa a ser oferecida em módulos estanques e dissociados, com o propósito de atender ao capital globalizado e formar um trabalhador produtivo, adestrado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2005).

Como afirma Canali,

Pode-se perceber que a LDB de 1996 ratificou o âmbito da educação como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo pelo Decreto nº 2.208/1997, concebendo a separação obrigatória com caráter de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade entre os mesmos. (CANALI, 2009, P.16)

Este período, que vai de 1996 a 2002, e que coincide com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, representa um recuo qualitativo e quantitativo do ensino profissionalizante no Brasil e é marcado por uma série de ações neoliberais, bem de acordo com o que acontecia na economia mundial da época.

Ainda em 1996, o governo federal assina um convênio com o Banco Mundial, que passa a financiar a educação profissional no Brasil e também a “orientar” a concepção educacional das escolas técnicas. Esta orientação se materializou no Projeto de Lei Nº 1603, que estabelecia uma separação entre a parte profissional e a parte acadêmica no ensino técnico e uma flexibilização curricular que visava atender aos interesses exclusivos do mercado, de forma que essas escolas formassem mão de obra para atender diretamente às empresas privadas. Como afirma Luiz Augusto Caldas, reitor do IFF entre os anos de 2011 e 2015:

As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e, em nossa opinião e de grande parte dos educadores brasileiros, representa um dos maiores atrasos impostos à Educação Profissional e profundo prejuízo à Rede de Instituições Federais. Os novos referenciais alteram, sobremaneira, todo o processo para a qualificação de mão de obra e representa um recuo, uma vez que recupera formalmente e acentua o viés funcionalista na concepção e desenvolvimento da EPT¹⁹. (CALDAS, 2012, p.40)

Com a chegada de Lula em 2003, ex-operário, à Presidência da República, há grandes expectativas de mudanças, inclusive na educação profissional. E o Decreto nº 5154/2004 traz, realmente, modificações bastante significativas, principalmente no sentido de buscar vencer a dualidade histórica entre o Ensino Médio Geral e o Técnico.

A partir deste Decreto, o Ensino Técnico pode voltar a ser integrado ao Médio, apesar das modalidades Concomitante e Subsequente serem mantidas. Dentro da política governamental de desenvolvimento do país e de redução das desigualdades sociais, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional ocupou um importante papel. E o próximo passo a ser dado é a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, com a Lei nº 11892/2008; de que falarei a seguir.

¹⁹ Sigla que significa Educação Profissional e Tecnológica

3.2 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Como falamos anteriormente, o presidente Lula apostou no Ensino Profissional e Tecnológico como uma importante ferramenta para a inclusão social e o crescimento econômico. Suas políticas vieram se opor à política neoliberalista que fora instaurada nos governos anteriores e foi um período em que o governo federal investiu pesado nas escolas públicas federais. Para se ter uma ideia, entre 2003 e 2010, período que engloba os dois mandatos do presidente, foram criadas 214 novas escolas federais de ensino técnico.

Conceitualmente também observamos um avanço em relação aos anos 90, pois a concepção das escolas técnicas passa a ser humanista, em oposição à concepção funcionalista do período anterior. Caldas afirma que: “Neste período, aprofundou-se a compreensão de que a preparação para o trabalho só se traduz verdadeiramente em formação, quando os profissionais qualificados (pela EPT) são capazes de desenvolver um trabalho reflexivo, criativo.” (CALDAS, 2012, p.44).

Chegamos, enfim, à Lei 11.892/08, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e também os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (Ifs). Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal de Educação Profissional é formada ainda por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Ao todo são 38 Institutos Federais. Todos os estados brasileiros possuem ao menos um If, e alguns, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro, possuem mais de um: o IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro) e IFF (Instituto Federal Fluminense). O Instituto Federal Fluminense atualmente (em 2015) é formado por catorze campi espalhados pelo Estado do Rio: Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Cambuci, Campos Centro, Campos Guarus, Centro de referência em Campos, Itaboraí, Itaperuna, Macaé (onde eu trabalho), Maricá, Quissamã, Rio Paraíba do Sul, São João da Barra e Santo Antônio de Pádua.

As antigas Escolas Técnicas Federais e os Cefets são transformados em Ifs e continuam a oferecer os cursos profissionalizantes de ensino médio, porém, a transformação em Institutos Federais permite que eles ofereçam também cursos de educação superior, incluindo pós graduação *strictu e latu sensu*. Desta forma, a criação dos Institutos Federais amplia sobremaneira a rede de educação superior pública e gratuita. O diferencial dos Ifs em relação às Universidades Federais é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico.

As unidades dos Institutos Federais são autônomas administrativa e financeiramente, embora ligadas por uma série de princípios geridos pelo CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Segundo o site do próprio, o Conif:

É uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação.

Para o êxito das ações, o Conif desenvolve atividades de promoção de estudos e projetos, de natureza interdisciplinar e interinstitucional, por meio de eventos como congressos, conferências, seminários e encontros; incentiva o intercâmbio de informações e experiências entre as instituições que compõem o Conselho e também com instituições de ensino, pesquisa e extensão, entidades culturais, científicas e tecnológicas nacionais e estrangeiras; executa articulações com os diversos entes públicos e a sociedade civil organizada nas esferas federal, estadual e municipal.²⁰

No governo de Dilma Rousseff, a Rede Federal de Educação Profissional continua a crescer e ainda é uma das estratégias de base do governo para o desenvolvimento social e para a redução do fosso entre ricos e pobres. No primeiro mandato de Dilma, 208 novas unidades entraram em funcionamento, totalizando 562²¹ escolas em funcionamento em 2014.

Como afirma Eliezer Pacheco:

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (PACHECO, 2011, p.49)

²⁰ Trecho retirado do site do Conif: <http://portal.conif.org.br/o-conif.html>

²¹ Das 562 unidades em funcionamento em 2014, 208 foram criadas no governo de Dilma Rousseff, 214 no governo de Lula e 140 nos governos anteriores.

Considero que é inegável a importância destas escolas para o projeto de redução das desigualdades sociais de nosso país, porém eu ainda questiono alguns pontos deste projeto. Gostaria de refletir um pouco sobre os dados aqui apresentados sobre a educação profissional no Brasil. Ao realizar este breve histórico, as peças do quebra-cabeça começam a se encaixar. Percebemos uma escola que nasce para atender a uma necessidade de mercado capitalista, formar trabalhadores que atendam às necessidades patronais, submetidos de forma inconsciente às piores condições de trabalho, sem conhecerem os seus direitos enquanto cidadãos e seres humanos.

Com o passar dos anos, esta escola passa por importantes modificações, ao se aproximar das disciplinas propedêuticas e aumentar o leque de conhecimento de seus alunos. Mas, neste ponto, surgem novos problemas. Ao se aproximar das propedêuticas, os cursos técnicos passam a atrair alunos de escolas particulares, por serem agora escolas públicas gratuitas que fornecem condições de acesso às universidades. Com o sistema de prova de admissão, os alunos mais pobres, oriundos das escolas fundamentais públicas (cujo ensino decaí qualitativamente ano após ano), perde espaço para os alunos das escolas particulares, melhores preparados.

O governo tenta sanar este problema instituindo o sistema de cotas²² no final de 2012 na Rede Federal de Ensino, mas a má qualidade do Ensino Fundamental público ainda é um problema para os alunos que pretendem ingressar no IFF.

Com a criação dos cursos Técnicos Integrados, as grades curriculares ficam sobrecarregadas e os adolescentes precisam dar conta de treze, quatorze disciplinas muito difíceis em cada ano escolar. Deste modo, onde ele encontra espaço e tempo para que aconteça qualquer experiência significativa dentro desta escola, que agora exige em dobro dele?

Que benefícios reais o Ensino Médio Integrado traz, se os quatro anos que estes sujeitos passam na escola são praticamente desprovidos de experiências significativas? Se nesta escola os alunos continuam se sentindo números, objetos, passivos, sem capacidade criativa ou transformadora?

²² Como funcionam as COTAS? a) São reservadas 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. b) 50% (cinquenta por cento) das vagas estabelecidas no item “a,” deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio per capita) as vagas de que tratam os itens “a” e “b” serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas, na população da Unidade da Federação, onde está instalada a Instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://inscricoes.iff.edu.br/assets/duvidas_cotas.pdf.

Como afirma Larrosa, a experiência precisa de tempo e de espaço: para pensar, olhar, escutar, sentir, suspender a opinião, suspender o juízo, cultivar a delicadeza, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência... E se não há experiência, não há existência...

Enquanto professores, no caso da autora deste trabalho, professora de Teatro do Instituto Federal Fluminense de Ciência e Tecnologia, impõe-se um grande desafio: o que podemos fazer para que nossos alunos vejam/percebam algum sentido nesta escola? Para que ele perceba que a escola pode ser um lugar de grandes descobertas sobre o mundo e sobre ele mesmo, de grandes experiências? E que estas experiências sejam imbuídas do “saber da experiência”: que é o saber que se adquire no modo como vamos dando sentido ao acontecer o que nos acontece? E este saber não se trata da verdade do que são as coisas, mas sim do sentido ou do não-sentido do que nos acontece?

Observamos que, apesar de todo o esforço do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) para a ampliação e humanização do ensino profissionalizante, este ainda permanece atrelado ao mercado de trabalho e à economia. O depoimento de minha aluna que se sentia um número, é um dos muitos exemplos de que esta ainda é uma questão complicada nesta realidade escolar. E, de certa forma, tudo leva a crer que uma escola profissionalizante não poderia funcionar de outra maneira. Mas será mesmo que não pode ser de outro jeito? Será que a escola não pode, como sugere o Rui Canário (no livro “A educação tem futuro?”), educar PELO trabalho, e não PARA o trabalho? Observem a mudança de paradigma que a simples mudança de uma preposição implicaria. Uma pessoa que aprende através do trabalho, através da prática, mas de maneira criativa, flexível, pessoal e humana, certamente será capaz de trabalhar em diversas funções, porém de modo mais consciente dos seus deveres e direitos, consciente de seu lugar no mundo, consciente das possibilidades de mudança e de transformação desse mundo e da não necessidade de se aceitar o status quo e as injustiças. Já quem aprende PARA o trabalho, parece estar sendo moldado para se adequar a realidade que já está, sem muita reflexão e sem a noção de que há outros modos de existência possíveis.

John Dewey acreditava que “a escola não deve ser a oficina onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica” (WESTBROOK, 2010, p.50).

Concordo também com o Tião Rocha, idealizador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD)²³, no Vale do Jequitinhonha, que afirma que a escola não deve servir para tirar o menino da rua, mas sim para tornar a rua um lugar onde o menino possa ficar livremente, sem medo, sem riscos. A escola, dizendo de outro modo, não deveria se adequar ao mundo, se este é injusto e cruel. A escola deveria criar novas bases para o mundo, novas possibilidades para uma vida mais equilibrada e justa. Jorge Larrosa, em uma entrevista²⁴, afirma que: “A educação é uma responsabilidade pelo mundo e o mundo é responsabilidade de todos.” Paulo Freire tem uma frase célebre, que expressa perfeitamente o que quero dizer: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas, as pessoas transformam o mundo.”

Pode parecer que o meu discurso é ingênuo, ultrapassado, utópico. E talvez seja, quem sabe? Mas, o que seria do mundo sem o sonho, sem a utopia, sem o desejo profundo de mudanças? Como diz o Eduardo Galeano²⁵: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" (GALEANO, 1994, p.310).

Está chegando o momento de falar sobre a minha prática na escola, sobre as aulas de Teatro e sobre os projetos extraclasse. Mas, antes disso, é preciso fazer uma breve apresentação do exato local onde atuo, para que fique mais claro o que significa esta prática.

3.3 O CAMPUS MACAÉ E SEUS 20 ANOS DE HISTÓRIA

O Campus Macaé, que hoje faz parte do Instituto Federal Fluminense, é o segundo mais antigo do IFF e tem muita história para contar. O primeiro campus, que é a sede do nosso

²³ O CPCD é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública federal, estadual e municipal, vinculada ao 3º Setor (de natureza privada e função social pública), fundada em 1984, pelo educador e antropólogo Tião Rocha, em Belo Horizonte/MG, para atuar nas áreas de Educação Popular de Qualidade e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Cultura como matéria prima e instrumento de trabalho, pedagógico e institucional. In: <http://www.cpcd.org.br/historico/historico/>, Acesso em 21/07/2015.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>. Publicado em 15 de mai de 2013. Neste programa, Jorge Larrosa Bondia, da Universidade de Barcelona, enumera quais são, na sua opinião, os desafios da educação na Espanha.

²⁵ Jornalista e escritor uruguaio. Viveu de 1940 a 2015.

Instituto, fica (como já foi dito anteriormente) na cidade de Campos dos Goytacazes, localizada à 110km de distância de Macaé.

Macaé é um importante polo industrial do Brasil, graças à extração de Petróleo que é feita na sua região, conhecida como Bacia de Campos. A Petrobras e outras grandes empresas do ramo petrolífero se instalaram na cidade, a partir dos anos 70, gerando um crescimento populacional em ritmo bastante acelerado, devido à enorme oferta de empregos.

Mas, antes de falar mais sobre as características de Macaé e sobre a construção de uma escola técnica lá, gostaria de contar uma história contada como real, com aspectos de lenda, que aconteceu na cidade e que até hoje se conta, pois fala sobre esta questão do petróleo.

É a história de Motta Coqueiro, o último condenado à pena de morte no Brasil, em março de 1855. .

Motta Coqueiro foi um grande fazendeiro com propriedades na região de Conceição de Macabu, que na época ainda era parte do município de Macaé no Estado do Rio de Janeiro. Um homem muito influente, de grandes negócios na região, mas de temperamento muito rude, era muito temido pela sua valentia, arrogância e pela forma cruel que tratava seus escravos.

Certa feita, fechou a compra de uma grande propriedade em parceria com um meeiro que levou sua família para morar na propriedade. Passado algum tempo, a filha mais nova desse colono apareceu grávida e culpou Motta Coqueiro de ser o pai da criança. Após a descoberta, o colono começa a pressionar Motta Coqueiro a beneficiá-lo nos negócios da fazenda em prol da gravidez de sua filha. Poucos dias depois, toda a família de colonos é assassinada a golpes de facão, exceto a filha que estava grávida que fugiu pela mata. No total foram mortos o meeiro, a sua esposa, três filhos adolescentes e três crianças, sendo a mais nova com 3 anos de idade. Depois do assassinato, a casa ainda teria sido incendiada, mas a chuva não deixou o fogo consumir os corpos totalmente, o que causou um cenário aterrador para o Brasil Colônia da época.

Após investigações precárias, Motta Coqueiro foi acusado de ter sido o mandante do crime. Como Motta Coqueiro já tinha uma má fama na cidade pelo seu caráter e possuía muitos desafetos, as investigações do crime na época foram feitas de maneira parcial e pouco claras. Na época, pela Constituição vigente, o Imperador que era D. Pedro II, poderia conceder a Graça Imperial para aboná-lo da pena de morte, mas o caso foi tão chocante para a época que nem D. Pedro foi capaz de salvar Motta Coqueiro. E em 6 de março de 1855, Motta Coqueiro foi enforcado em praça pública na cidade de Macaé, como podemos ver na figura 2.



Figura 2 – Imagem que mostra Motta Coqueiro a caminho da forca

Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/caso-mota-coqueiro-sera-tema-de-palestrina-usp>, acesso em 11/08/2015.

Antes da execução, o juiz de direito da Comarca de Cabo Frio que ordenava o julgamento, lhe concedeu direito ao último pedido antes da morte. Motta Coqueiro nada pediu, mas antes de morrer, de acordo com os registros da época, proferiu uma maldição sobre a cidade de Macaé. Suas últimas palavras foram: “Esta cidade terá 100 anos de atraso pela injustiça que está sendo feita a mim”.

E, de fato, foi o que aconteceu. Na época, o porto de Imbetiba era o quinto mais movimentado do país, pois era portão de entrada e saída dos produtos agrícolas que eram exportados para outras cidades e capitais. Com a inauguração posterior da estrada de ferro Macaé x Campos, o porto perdeu a importância. Até mesmo o carro chefe da economia local da época, que era baseada no cultivo do café e da cana-de-açúcar, entrou em profundo declínio. Muitos fazendeiros perderam tudo, pragas e mau tempo constantes destruíram plantações e gado. Em pouco tempo, a prosperidade que se via, foi por água abaixo fazendo com que boa parte da população migrasse para as capitais, deixando Macaé apenas como uma colônia de pescadores e de gente falida.

Somente na década de 1970, quase 100 anos depois da execução de Motta Coqueiro, o petróleo foi descoberto na região e alavancou a economia da cidade em poucos anos, fazendo hoje da pequena cidade do interior, a capital nacional do Petróleo. Os mais antigos da cidade, descendentes dos que viveram o período da “maldição” acreditam veementemente que a era do Petróleo só aconteceu após o término dos 100 anos amaldiçoados por Motta Coqueiro.

O detalhe é que, poucos anos depois da execução de Motta Coqueiro descobriu-se, através de evidências escondidas na época, que ele era inocente e tivera sido enforcado sem culpa.

Que história incrível, não é mesmo? Tenho muita vontade de encená-la com meus alunos um dia.

Voltemos aos tempos de hoje para falar sobre a história do IFF Macaé, que está intimamente ligada à história do próprio município. Gostaria de registrar que a principal fonte utilizada para este tópico foi um artigo ainda não publicado realizado pelo Centro de Memória do IFF campus Macaé, um projeto da nossa escola que busca recuperar a memória da própria escola e da região. Para fazer este artigo, o grupo se baseou principalmente nos arquivos do jornal “O Debate”, importante tabloide de Macaé.

Em julho de 1813 nascia a Vila de São João de Macahé²⁶, cuja economia era baseada principalmente na agricultura da cana-de-açúcar e do café. A criação da prefeitura do município se deu em 1910.

A partir do início da instalação da Petrobras, na década de 1970, Macaé sofreu grandes transformações em vários aspectos. Diversas empresas se instalaram na cidade, o que atraiu um grande número de trabalhadores de outras regiões. Rapidamente foram crescendo também os estabelecimentos comerciais para atender à nova demanda, como hotéis e restaurantes. A população de Macaé, que segundo dados do IBGE, em 1970 era de 42.221 habitantes, em 1991 passa a ser de 93.657 habitantes (hoje possui estimativamente cerca de 230 mil habitantes).

Segundo Alves, Brum, Corrêa, Duque e Silva: “Após a chegada da Petrobras, ocorreram grandes mudanças na cidade, que passou de pacata à grande polo de empregos no interior do Rio de Janeiro, com grande aumento populacional, consequência da vinda de operários e técnicos relacionados com a nova vocação da cidade.” (2014, p.8).

A chegada das novas empresas em Macaé e o crescimento repentino da cidade estimularam a ida de grande número de jovens para Campos dos Goytacazes, a cidade mais próxima onde havia uma Escola Técnica Federal onde eles poderiam se instrumentalizar para o novo mercado de trabalho que surgia na cidade. Esses alunos geralmente passavam a semana em repúblicas estudantis em Campos e retornavam a Macaé nos finais de semana. Porém, com o aumento da inflação que ocorreu na economia brasileira na década de 1980, tornou-se cada vez mais difícil para as famílias macaenses manter os seus filhos estudando em

²⁶

Grafia antiga de Macaé.

outra cidade pois, ainda que a escola fosse gratuita, havia muitos gastos com hospedagem, alimentação e transporte.

Já em 1983, a partir de pressão da comunidade, os vereadores macaenses começam o movimento para trazer uma unidade da Escola Técnica Federal para a cidade de Macaé. Em 1987, os vereadores Ivan Drumond e Marilena Garcia realizaram um grande abaixo assinado na cidade, solicitando ao governo federal a instalação de uma escola técnica na cidade. No mesmo ano, o governo federal solicitou à prefeitura de Macaé a doação de um terreno de 51 mil metros quadrados, para a instalação da escola, pedido que foi prontamente atendido a partir da doação feita por uma empresa particular, justamente o terreno onde hoje se encontra o IFF Macaé. Nesta época, a Petrobras e as outras empresas, por escassez de mão de obra, já traziam muitos trabalhadores de outras cidades, pois Macaé era incapaz de suprir as suas necessidades. Por isso, em 1992, a própria Petrobras se encarrega da construção da UNED Macaé.

A área edificada correspondia a aproximadamente 7 mil metros quadrados, onde seriam instaladas 11 salas de aula, 17 laboratórios, 01 biblioteca, 04 oficinas, 01 auditório para 255 pessoas, 01 alojamento para professores, 01 complexo esportivo (com campo de futebol e quadra esportiva e vestiário) e, ainda, uma área de recreação coberta e uma parte administrativa, 01 sala médica e odontológica e 02 guaritas. (ALVES, BRUM, CORRÊA, DUQUE e SILVA, 2014, p.11).

O IFF Macaé que conhecemos hoje, foi aberto, em julho de 1993, quando era uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Campos dos Goytacazes e passou a ser denominado Instituto Federal a partir da Lei 11.892/08, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, no final de dezembro de 2008. Na figura 3, vê-se o campus Macaé completo de cima.



Figura 3 – Vista aérea do IFF Campus Macaé, onde é possível ver o espaço de artes atrás da quadra coberta. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/campus/macaefotos/fotos-do-campus-macaefotos>, acesso em 10jul, 2015.

Quando foi inaugurado, em 1993, oferecia dois cursos técnicos integrados ao ensino médio: Eletrônica e Eletromecânica, com o total de 270 alunos. Em 2015, possui cerca de 1500 alunos e oferece os seguintes cursos: na modalidade Ensino Técnico Integrado ao Médio, tem os cursos de Eletrônica, Eletromecânica e Automação Industrial e o recém criado curso de Meio Ambiente. Na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos), para maiores de 18 anos que concluíram o Ensino Fundamental, há o curso de Eletrotécnica. Na modalidade Subsequente, para os alunos que já concluíram o Ensino Médio, há os mesmos cursos do Médio Integrado, mais o Técnico em Informática e em Segurança do Trabalho. A escola ainda oferece o curso superior de Engenharia de Controle e Automação e está em fase de implantação da Licenciatura em História. Oferece também o Mestrado Profissional em Engenharia Ambiental e o Curso Técnico em Segurança do Trabalho em modalidade a distância (EAD).

O campus do IFF Macaé localiza-se bem próximo ao Parque dos Tubos, que é onde se concentra a maior parte das indústrias petrolíferas da cidade. Por ser considerada uma escola de referência, recebe alunos de vários municípios dos arredores, como Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, entre outros.

No próximo capítulo falarei, finalmente, sobre o meu trabalho nesta escola. Sobre as aulas de teatro para o ensino médio integrado, o grupo de teatro e sobre os projetos extraclasses.

4 CAPÍTULO III - O ENSINO DE TEATRO NO CAMPUS MACAÉ DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

4.1 EM BUSCA DE AULAS DE TEATRO VIVAS NO IFF MACAÉ



Figura 4 – Foto da fachada da sala de artes do IFF Macaé, 2014.
Acervo próprio

Quero começar este tópico, relatando uma das aulas mais interessantes que já vivenciei nessa escola, e que não foi uma aula exatamente de teatro, mas que, sem dúvida, foi uma aula extremamente viva.

Foi o seguinte: eu precisava fazer uma reposição de aula para quatro turmas ao mesmo tempo, devido a um dia que faltei. Comecei a pensar: o que eu faço com mais de 100 adolescentes juntos, mas algo que seja de “verdade”, que não seja só para “cumprir”? Então, inspirada no vídeo “A educação proibida”, que assisti para fazer esta dissertação, comecei a perguntar para os alunos: O que vocês gostariam de aprender? Várias coisas surgiram, como gastronomia, astronomia, cinema, etc. Depois, parti para outra pergunta: Dentre estas coisas, o que você acha que poderia ensinar? E, por fim, cheguei à pergunta final: O que você sabe fazer e gostaria de ensinar? E esta última pergunta acabou como balizadora da aula.

Este foi um início interessante, pois, como afirma Ira Schor, professor norte americano, no livro *Medo e Ousadia*, que é uma conversa entre ele e o Paulo Freire: “Em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo a minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala” (SCHOR, 1986, p.17).

Surgiram ideias para diversas oficinas diferentes que, em acordos coletivos, definimos por quem seriam dadas e os locais adequados. Concordamos que a quadra seria o lugar onde quase todas as oficinas poderiam acontecer, além do campo de futebol. Definimos todo o

material que seria necessário e dividimos o que seria de responsabilidade de cada um. A aula seria numa quarta à tarde (dia 20/08/2014), das 13:30 às 16:30.

As oficinas que seriam dadas: dança (seria subdividida em 4: balé, free step, forró e axé); violão, muai tai, taekwondo, técnica de goleiro, basquete, percussão, free step, cinema independente, teatro, bodybuilding, mitologia, filtro dos sonhos, maquiagem, cultura asiática e desenho. Além de uma proposta bem interessante, de um aluno chamado Nhamor, que ao ser indagado sobre o que ele sabia fazer, após ficar um bom tempo repetindo “eu não sei fazer nada”, disse saber dar conselhos de amor. Imediatamente eu sugeri: “Ótimo, então esta será a sua participação! Levaremos 2 cadeiras de praia e uma plaquinha: 'Conselhos de Nhamor' e você passará a tarde dando conselhos de amor. Topas?”. Ele topou e assim foi feito, como podemos ver na figura 5.



Figura 5 – Nhamor dando os seus conselhos, 2014.
Acervo próprio.

O material utilizado foi: duas cadeiras de praia, bolas de futebol e basquete, quimonos de luta, luvas de muai tai, um amplificador, uma extensão, um microfone com fio, um cabo P2P10 (que liga o celular no amplificador), carteiras quebradas, latas e outras sucatas da escola (autorizadas pelo diretor), baquetas de cabo de vassoura (material da escola), celulares dos alunos com as músicas necessárias.

A ideia era que várias oficinas acontecessem simultaneamente e que os alunos pudessem circular entre elas. Mantivemos esta ideia na prática, apesar de algumas oficinas não terem acontecido porque os alunos faltaram, como foi o caso das oficinas de teatro, maquiagem, desenho e cultura asiática. A oficina do filtro dos sonhos não aconteceu porque o grupo não conseguiu comprar o material a tempo, mas ela acabou acontecendo algumas

semanas mais tarde na sala de aula e foi bem bacana. E as oficinas de bodybuilding, cinema independente e mitologia, não aconteceram por falta de tempo.

As primeiras oficinas realizadas foram as de técnica de goleiro, basquete e taekwondo. Houve alunos que ficaram o tempo todo só em uma delas, e outros que circularam entre as 3. Estas oficinas duraram cerca de 20 minutos. Logo depois, começou a oficina de balé, com a professora de sapatilhas de pontas, roupas adequadas e música clássica. Esta oficina contou com a participação de muitos meninos, graças a uma negociação feita anteriormente que garantiu a participação das meninas também no muai tai. A aula foi de alongamento, posições, passos e piruetas. Foi uma aula planejada previamente e com encadeamento lógico, com muitos participantes. A participação e dedicação dos meninos, em uma quadra aberta, onde curiosos observavam de fora, foi realmente algo surpreendente e lindo pois, apesar dos grandes avanços nas questões de gênero, hoje, em pleno século XXI, meninos fazendo balé ainda é uma coisa rara e pouco aceita em nossa sociedade. Observem na figura 6 a seriedade com que os meninos fizeram a aula:



Figura 6 – Oficina de balé com a participação dedicada dos meninos, 2014. Acervo próprio.

Concomitantemente ao balé, outras atividades se iniciaram: os Conselhos do Nhamor (que ficou até o final da aula, com fila de pessoas esperando para ouvirem os conselhos dele), a oficina de percussão e a oficina de violão. A oficina de percussão foi realizada com sucatas que os alunos encontraram em um exercício de “deriva²⁷” pela escola, realizado em algumas

²⁷ A proposta da aula da “deriva” foi que os alunos caminhassem sem rumo pela escola, que tem uma área superior a 20 mil metros quadrados; estimulados por seus sentidos: que seguissem um cheiro, uma imagem, um som, entre outras coisas. Esta aula foi inspirada no conceito de deriva do Movimento Internacional Situacionista da década de 60. Gui-Ernest Debord, artista francês e um dos principais pensadores do Movimento, escreveu

aulas anteriores. Esta oficina começou um pouco caótica, mas após algumas orientações minhas, eles começaram a experimentar diversos ritmos diferentes, como funk, samba, axé, e seguiram adiante sozinhos. Na figura 7 podemos observar alguns instrumentos de sucata utilizados pelos alunos.



Figura 7 – Oficina de percussão com sucatas, 2014. Acervo próprio

O pessoal do violão começou tímido, cada um tocando uma música sozinho, mas depois foram chegando umas meninas falando que queriam aprender a tocar e o grupo ficou trabalhando junto até o final da aula.

A oficina de Muai Tai foi a próxima, e começou com uma demonstração de defesa pessoal (que eles ensaiaram com antecedência) no campo de futebol. Por alguns minutos, todas as oficinas foram interrompidas, e todos se deslocaram para o campo para assistir a abordagem de dois rapazes a uma menina de mochila, que com alguns golpes se livrava deles. Essa atividade foi executada com precisão e prendeu a atenção dos espectadores. De lá, todos voltaram para a quadra, alguns para as oficinas de percussão e violão, outros para a fila dos conselhos e outros para a oficina de axé e forró que se iniciava e outro grupo para a aula de muai tai, que como fora acordado, estava cheia de meninas, treinando socos com luvas como as de boxe, algo que também é incomum para meninas, ainda hoje.

Houve ainda a oficina de free step, uma dança de movimentos rápidos com os pés que se dança com música eletrônica. Esta oficina foi dada por dois alunos, um deles muito tímido, desses que a gente nem sabe como é a voz, pois eles nunca se pronunciam na sala de aula. E

que: “Uma ou várias pessoas que se dediquem à deriva estão rejeitando, por um período mais ou menos longo, os motivos de se deslocar e agir que costumam ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham a encontrar”. (DEBORD, 2003).

ele ensinou ao grupo e ainda fez uma exibição de dança com muitos passos complexos e bastante energia; como pode ser observado na figura 8.



Figura 8 - Demonstração de free step, 2014. Acervo próprio.

Quando a oficina de muai tai terminou, sugeri que tentássemos juntar as oficinas de violão, percussão e dança com uma música para encerrar a aula. Eles escolheram “Lepo lepo” e todos os alunos se reuniram para este momento final, cantando, dançando ou tocando algum instrumento.

Finalizamos a aula dançando uma ciranda e dizendo: “Eu seguro na sua mão, e olho nos seus olhos, para que juntos possamos fazer o que eu não posso fazer sozinho”. Deitamos todos no chão, num grande círculo no centro da quadra, fechamos os olhos por um minuto e nos sentamos para os comentários finais dos alunos.

Em geral eles acharam muito bom, gostaram do clima da aula, gostaram de se integrar com outras turmas, de fazer coisas diferentes e de aprender algumas coisas novas. Muitos sugeriram que fizéssemos este aulão todos os meses, ou até todas as semanas. Um dos alunos, que sabia tocar violão e por ser muito tímido relutou muito em aceitar ensinar, disse que se sentiu muito bem por poder ajudar alguém a tocar. Podemos observá-lo, de óculos, no grupo que aparece na figura 9.



Figura 9 – Oficina de violão, 2014. Acervo próprio.

Quando fui devolver a extensão para o moço responsável pela manutenção da escola, ele me surpreendeu com a pergunta: “Poxa, professora! Já acabou a festa?”. Ao que eu respondi: “Já. Mas não era festa, era aula”. Ele: “É? Mas estava tão animado... Parecia festa!”

Talvez esta tenha sido uma das aulas mais “vivas” que já experienciei em minha carreira de professora. Foi uma aula com muitos risos soltos, muita alegria, muita dança, corpos em movimento e liberdade. Foi uma aula que partiu do interesse dos alunos, em direção ao interesse de outros alunos também, todos contentes por poderem ensinar algo e aprender algo. Uma aula onde a disciplina era uma parceira afetiva, que surgia com naturalidade e delicadeza, apenas para que as oficinas pudessem acontecer. Onde era preciso fila, fez-se fila. Onde era preciso roda, fez-se roda. Onde era preciso silêncio, fez-se silêncio. Mas, onde era possível o grito, a comemoração, a expansão corporal e vocal, também fez-se tudo isso.

Como afirma Larrosa, nessa aula aconteceu algo que:

não se pode definir nem tornar operativo, mas sim que, de alguma maneira só se pode cantar. Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar e de continuar cantando, porque justamente é isso o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva (...). (LARROSA, 2014, p.12-13)

Eu aprendi muito com esta aula. Aprendi a respeitar os saberes dos meus alunos, a admirá-los. Aprendi que pode ser muito interessante para mim, enquanto professora, exercer

algumas vezes a função de um juiz de futebol, que apenas acompanha as jogadas e lembra as regras fundamentais da partida. E que os meus alunos sabem jogar sozinhos, conhecem as regras e tem suas táticas. Posso ser menos impositiva e abrir mais espaço para eles. Acho que esta atitude faz com que todos cresçam e aprendam muito.

Podemos observar a importância deste trabalho também para os alunos, no seguinte depoimento dado por um aluno em sua autoavaliação da disciplina no final do ano:

Primeiramente, as aulas de artes nos possibilitam descobrir novos caminhos que até então nem poderíamos imaginar que existiam, como fazer arte por nossa conta, tendo que produzir vídeos envolvendo ideias que foram aprendidas nas aulas (cooperação, liderança, criatividade, união), fazer encenações teatrais baseadas em livros ou própria imaginação, além de poder fornecer ou aprender através de oficinas artísticas junto com outros alunos, e também temos as aulas de arte como um exercício de relaxamento e para pensarmos como podemos ser melhores uns com os outros. (aluno do ano letivo de 2014).

Joseph Jacotot, ao ser chamado para lecionar nos Países Baixos para alunos que não falavam francês, enquanto ele mesmo não falava holandês e ao conseguir fazê-lo ainda assim; percebeu que “não era o saber do mestre que ensinava o aluno, mas o modo de abordagem do conhecimento (...). Pode-se de fato ensinar o que se ignora, desde que se estimule o aluno a usar sua própria inteligência no processo” (DESGRANGES²⁸, 2011, p.65).

Eu, cada vez mais, acredito nisso. A experiência com esses jovens do IFF tem me mostrado que sim, é possível ensinar o que ignoramos. Para isso, precisamos começar aceitando, reconhecendo e valorizando os saberes que estes meninos já trazem consigo. Coisa que o Paulo Freire já falava há muito e muito tempo, mas que pouco se pratica. Depois, é sempre interessante perguntar, como faz o José Pacheco, um dos criadores da Escola da Ponte²⁹: “O que queres saber?”. E daí seguir com bastante liberdade e responsabilidade, guiando o processo de aprendizagem, da maneira mais sutil possível.

Todavia, deparei-me com uma série de obstáculos, que o tempo todo tentam me levar de volta para a aula pronta, para o conteúdo pasteurizado e para a educação “bancária”: tenho

²⁸ Flávio Desgranges é doutor em Educação, diretor teatral e professor do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP. Em um artigo publicado na Revista Urdimento, Desgranges faz uma análise baseada no livro “O mestre ignorante”, de Jacques Rancière.

²⁹ A Escola da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. Abrangendo o Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclo, a escola apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. In: http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=537

30 alunos por turma, seis turmas, com as quais me encontro apenas 1 hora e meia por semana. São 180 alunos, cada um diferente e único, e sinto angústia por não ter tempo e nem espaço para conhecer e trabalhar com cada um individualmente, como acredito que deveria ser.

Além disso, como já afirmei no início deste trabalho, as aulas de Artes são oferecidas apenas em um dos quatro anos que o aluno cursa no IFF. Português é oferecido em todos os anos, assim como a Matemática, a Física, a Química, a História, a Geografia e as Línguas Estrangeiras. Deste modo, fica bem clara a hierarquia das disciplinas no currículo escolar.

Meu desejo é transformar toda esta estrutura, trabalhar num outro sistema, onde não haja turmas nem aulas, onde os alunos trabalhem em projetos escolhidos por eles e onde os professores são tutores destes projetos, auxiliando nos planos de estudo e de trabalho e avaliando constantemente e permanentemente o que está sendo feito. Uma avaliação qualitativa e não quantitativa, que seja muito menos comparativa entre os alunos. Algo que já é feito e funciona muito bem na Escola da Ponte em Portugal e no Projeto Âncora³⁰, em Cotia, São Paulo; além de muitas outras escolas no Brasil e no mundo.

Na verdade, nosso Instituto está começando a se movimentar neste sentido, propondo aos professores que tentem implementar um projeto integrador, onde busquemos a interdisciplinaridade. Para isso não nos foi dado nenhum modelo a ser seguido. Temos a liberdade e a responsabilidade de criar o nosso modo de trabalhar. No Campus Macaé, faço parte de um grupo de estudos que está conversando, lendo, assistindo a filmes e visitando escolas com propostas alternativas, para tentarmos implementar o “projeto integrador” em nossa escola. Estamos otimistas, empolgados e, ao mesmo tempo, assustados com a grande mudança que pode ocorrer e nos deixar sem chão, já que, como fala o José Pacheco, toda formação é isomórfica, ou seja, nós ensinamos da mesma forma que aprendemos. Mas a nossa formação de professores não acontece apenas na licenciatura; ela acontece também no nosso dia a dia e é permanente. Como afirma Paulo Freire:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

³⁰ Em 23 de setembro 1995, nasceu o Projeto Âncora, uma associação civil com o desafio de melhorar a realidade de crianças e adolescentes de Cotia e região, por meio de atividades educativas. Em 2012, foi inaugurada uma escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, trazida pelo Professor José Pacheco, para somar esforços às atividades já realizadas. In: <http://projetoancora.org.br/historia.php?lang=port>, acesso em 21/07/2015.

Para sermos capazes de mudar, de ousar, de fazer diferente do que aprendemos na faculdade, além da aprendizagem permanente, é fundamental também uma análise crítica constante sobre esta aprendizagem e a nossa prática. Afinal, como afirma o Antônio Nóvoa, (reitor honorário da Universidade de Lisboa): “Não é a prática que é formadora. Mas sim, a reflexão sobre a prática.” (NÓVOA, 2006³¹)

Mudar esta estrutura da escola tradicional, parece um risco enorme. Por outro lado, me parece fundamental que efetuem tais mudanças estruturais, para que a educação realize os potenciais que possui de transformar as pessoas e o mundo, de melhorar a realidade, de quebrar este ciclo em que estamos de injustiças, violência e individualismo.

Ainda que esta mudança demore muito ou pouco a acontecer, dentro desta estrutura caduca e esquizofrênica da escola tradicional, é possível ver no ensino da arte um caminho alternativo a ser traçado. E, neste ponto, ser “café com leite” dentro destas escolas, acaba nos favorecendo, no sentido de não sermos tão policiados e cerceados quanto são os professores de outras disciplinas, cujo currículo, pelo menos nas escolas em que já trabalhei, são muito mais fechados e rígidos do que o de Artes. Em geral, nós temos bastante liberdade para escolher o que vamos ensinar e de que maneira faremos isso.

E o ensino da Arte tem um papel importante para que as mudanças aconteçam. Como afirmam Isabel Marques e Fábio Brazil:

O ensino de Arte não pode garantir a ética, o respeito, a dignidade, a convivência pacífica, os relacionamentos enriquecedores, a preocupação genuína com o coletivo, a participação social, a consciência crítica e o compromisso social. O ensino de Arte pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolítico culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável. (BRAZIL e MARQUES, 2012, p. 35 e 36).

Essa responsabilidade e esse compromisso são de todos e de cada um. E essa deveria ser a “matéria” mais ensinada nas escolas cotidianamente. Isso não é idealização e nem utopia. Isso é possível, como podemos ver no depoimento que uma aluna escreveu na sua autoavaliação de final de ano:

Nas minhas aulas de artes eu aprendi inúmeras coisas mas a principal delas foi: o respeito ao meu próximo. Como assim? A Clarice nos ensina de muitas

³¹ Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO – SP), em outubro de 2006, publicada em 2007. Disponível em: www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

formas a respeitar um ao outro, seja em cena, ou em alguma dinâmica. Nós sempre temos de uma maneira ou de outra que nos ligar ao companheiro de classe para que as dinâmicas funcionem corretamente e aí entra a amizade, a parte de ouvir e entender o lado de outra pessoa. Além de nos dar ensinamentos que carregaremos para toda a vida, as aulas de artes funcionam para a maioria dos alunos como um refúgio, é onde nos libertamos da rotina cansativa das aulas normais e nos entregamos, ao movimento do corpo, da mente e quem sabe da alma. (aluna do ano letivo de 2014)

Nesse depoimento vemos uma adolescente falando sobre solidariedade, empatia, liberdade, entrega, envolvimento. Coisas que ela vivenciou nas aulas de teatro e teve clareza para elaborar e refletir, se apropriando das experiências. O conteúdo das aulas não foi apenas técnica vocal, corporal, ou história do teatro. Percebemos que muito mais foi aprendido e, como afirma Hugo Assmann:

O cerne ético, antropológico e político do conhecimento, ou seja, a radicalidade democrática e a inclinação a soluções pacíficas dos conflitos que surgem no convívio social humano são dimensões do conhecimento que precisam ser criadas no interior dos processos de aprendizagem. Em termos mais tradicionais, trata-se da formação humana e política dos cidadãos. Hoje a viragem epistemológica na educação tem tudo a ver com a sobrevivência e a qualidade de vida no futuro neste planeta. Trata-se de incluir, no próprio aprender, o aprender vida e aprender mundo, com vistas à construção de um mundo onde caibam todos. (ASSMANN, 1999, p.113)

Temos falado sobre como nas escolas tradicionais os alunos são vistos como uma massa homogênea, e não como indivíduos únicos e particulares. Nesse contexto, o ensino do Teatro, assim como o de Artes Plásticas, Música ou Dança, pode e deve envolver a subjetividade de cada aluno e, desta maneira, desmassificar um pouco este processo educativo. Como afirmam Cilene Canda e Carla Batista, ambas professoras da UFBA:

Pode-se compreender que o processo artístico pedagógico é aquele que possui um ponto de partida, mas não um ponto de chegada exato e igual para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Ou seja, os estímulos, técnicas e materiais disponíveis para o trabalho criativo pode ser comum a todos, mas a expressão individual é peculiar a cada aluno na escola. (BATISTA e CANDA, 2009, p. 114).

Portanto, ainda que a estrutura tradicional da escola em que eu trabalho não seja a que idealizo, ainda que eu tenha pouco tempo para estar com muitos alunos (e não o contrário, como eu gostaria), ainda assim, ou melhor, por isso mesmo, sinto que preciso travar uma luta diária, fazer um esforço constante para não entrar na “caixinha” que me foi reservada dentro

desta estrutura, para não me deixar “enquadrar”, para subverter este modelo e dar o meu jeito de ser fiel ao modelo educacional em que acredito. Quando falo isso, logo me lembro de Michel De Certeau, que no seu livro *A invenção do Cotidiano* fala sobre as micro resistências e as micro liberdades que nos permitem não apenas sobreviver dentro de sistemas opressivos, como até mesmo gerar algumas modificações neste sistema. Como afirma Maria Inês Bittencourt³², para De Certeau:

Inúmeras realizações inventivas poderiam provar (segundo o autor, para aqueles que souberem ver) que as massas não são necessariamente tão obedientes e nem passivas, mas podem praticar uma criatividade cotidiana de forma a procurar viver da melhor maneira possível as injustiças da ordem social e a violência das coisas forçadas. (BITTENCOURT, 2012, p.154)

Como exemplo desta prática criativa cotidiana que temos ou que podemos ter, gostaria de contar mais uma situação que vivi no IFF Macaé. Em janeiro de 2014, devido à alteração do calendário causada por greves anteriores pelas quais o nosso Instituto passou, precisamos dar aulas no auge do verão e ficamos todos sem as prezadas férias de janeiro. Os alunos, então, me pediram uma aula na piscina e eu, como tenho o costume de fazer quando os alunos propõem algo, disse que sim. Depois fiquei preocupada: e agora? Como vou fazer isso? Onde já se viu, aula de Teatro na piscina? Pois foi exatamente o que aconteceu, como pode ser observado na figura 10.



Figura 10– Roda no início da aula na piscina, 2014. Acervo próprio.

³² Doutora em Psicologia, professora da PUC-Rio.

O jeito foi inventar uma nova aula, tentar adaptar jogos que fazíamos na sala e pesquisar outros que se adequassem ao meio aquático. Fui com algumas possibilidades em mente e outros jogos inventamos na hora. Tive alguns cuidados, como pedir que todos fossem com roupas em cima das roupas de banho, para evitar constrangimento durante os exercícios, e também pedi apoio a um técnico que trabalha com um projeto de natação na escola e que é uma pessoa bastante acessível e disponível, para que acompanhasse as aulas, dando certa segurança, como um salva-vidas, caso houvesse qualquer problema, como uma câimbra, ou coisa assim. Deste modo, eu me senti bem mais segura para dar esta aula.

Iniciamos a aula com um círculo, como sempre iniciamos na sala de aula. Propus um alongamento, que na verdade é uma brincadeira de piscina que eu chamava de “estrelinha” quando era criança, que consiste em passar por cima, depois por baixo e depois por cima novamente do braço de alguém que está na sua frente na roda, sem soltar as mãos.

Depois coloquei uma música e sugeri o jogo de ocupação do espaço, que fazemos com frequência na sala, que consiste em caminhar (no caso, nadar) pelo espaço livremente e parar quando a música para, se alongando (no caso, boiando), procurando ocupar o maior espaço possível e buscando também uma ocupação equilibrada do espaço em relação aos outros corpos.

Este jogo funcionou também e foi interessante, pois com o peso da água, o jogo foi todo feito em câmera lenta e os alunos precisaram de um esforço extra para se movimentar, bem diferente do que faziam em terra firme.

Em seguida, os alunos pediram para fazer uma corrida e eu sugeri que fosse uma corrida maluca, em dupla, onde a cada momento as duplas deveriam se movimentar de maneira diversa, por exemplo: um carregando o outro nas costas, levando o parceiro no colo, tipo carrinho de mão, mas sem encostar as mãos no fundo... E as duplas eram variadas, mistas ou não. A princípio houve uma resistência, principalmente dos meninos: “Ah, professora! Ele eu não levo no colo não!”, mas eu não dei bola, anunciei a largada e logo estavam todos envolvidos no jogo e esquecidos destas bobagens.

Os alunos sugeriram outros jogos, como fazer uma fila e o último da fila tentar passar por debaixo das pernas de todos. Este jogo funcionou. Ou formar uma fila e tentar carregar o colega de uma ponta a outra da fila com os braços, em cima da água. Este funcionou apenas com as pessoas menores e mais leves.

Fizemos uma roda de dança livre e maluca que foi bem divertida. Tudo dentro da água. Eles solicitaram alguns minutos livres, para nadarem e conversarem, o que permiti com

alegria. E, por fim, foi feito um relaxamento em dupla, com uma música bem tranquila, onde um levava o outro com a cabeça apoiada em seus ombros, de barriga para cima, corpo boiando, para um passeio lento pela piscina, fazendo leves ondulações com o corpo do colega. Depois de algum tempo, invertiam-se os papéis. Neste ponto, já não houve reclamações sobre carregar menino no colo ou coisas do tipo. Como eu fiquei o tempo todo dentro da água, temos apenas alguns registros desta aula feitos por alguns alunos que não puderam participar porque não levaram roupa de banho.

Os alunos adoraram e verbalizaram bastante isto imediatamente após o término da aula. Podemos observar a alegria do final na figura 11.



Figura 11 – Grupo reunido no final da aula na piscina, 2014. Acervo próprio.

A notícia da aula se espalhou rapidamente e todas as outras turmas pediram para ter esta experiência, inclusive as turmas do ano seguinte, que também tiveram aula em janeiro.

Os funcionários da escola olhavam com bastante estranhamento, sem entender o que a professora de teatro fazia na piscina. Lugar onde nem mesmo os professores de educação física costumavam ir. Os outros professores me perguntavam: “É possível dar aula na piscina?” e eu respondia: “Por quê? Alguém falou que não é possível?”.

Estas questões remetem-me à proposta de educação problematizadora de Paulo Freire, que sugere que: “devemos sempre indagar, propor, questionar e essencialmente perguntar: E se? Quando? É sempre assim? Deve ser sempre assim? Quem? Onde? Em todos os lugares é assim? Onde é diferente? E se fosse sempre igual? Como é? Quem faz? Quem gosta? E assim por diante.” (MARQUES, 2010, p.196)

Foi assim também quando, em março de 2015, um aluno me perguntou se poderia trazer o seu videogame para a aula. Esses alunos sempre me surpreendem, e que bom ! Vejam a ideia do jovem: trazer videogame para a escola, onde já se viu? E o que isso teria a ver com Arte? Exatamente o que eu pensei, mas eu tenho um mecanismo em minha cabeça que quando ouve este “onde já se viu?” imediatamente responde: “e por que não?” e me faz embarcar em aventuras maravilhosas por esta vida afora.

Acolher e aceitar a cultura e o conhecimento prévio dos alunos é um importante ponto de partida para o aprendizado. Isso em todas as áreas e em artes também. Além do mais, como afirmam Fábio Brazil e Isabel Marques: “A arte dos estudantes está nas capas dos cadernos, nas camisetas, nas mochilas, na cor e corte dos cabelos, nas paredes e nas mensagens dos banheiros.” (BRAZIL e MARQUES, 2012, p.121). E por que não estaria também nos seus jogos eletrônicos?

Aliás, concordo com o que John Dewey fala sobre a separação que se faz entre a “arte” e a vida cotidiana. Ele afirma que:

Em geral, há uma reação hostil à concepção da arte ligada às atividades da criatura viva em seu ambiente. A hostilidade à associação das belas artes com os processos normais do viver é um comentário patético ou até trágico sobre a vida, tal como comumente vivida. E somente pelo fato de a vida ser usualmente muito mirrada, abortada, embotada ou carregada que se alimenta a ideia de haver um antagonismo intrínseco entre o processo de vida normal e a criação e apreciação de obras da arte estética. (DEWEY, 2010, p.97)

Partindo desta afirmação, penso que temos um desafio: tornarmos a nossa vida “digna” de se aproximar das “obras de arte”, saindo da inércia, da monotonia e do estado de anestesia em que muitas vezes nos encontramos no nosso cotidiano. Encontrando prazer e sentido no nosso dia a dia, nas pequenas coisas, e não apenas nos finais de semana, férias ou aposentadoria. Pois aí, pode já ser tarde demais. Vivendo em um cotidiano “vibrante”, a aproximação entre a vida e a arte poderia acontecer mais natural e tranquilamente. Afinal, precisamos integrar os pedacinhos de nós que foram historicamente espalhados ao longo do tempo: corpo, mente e coração; arte e vida; educação e experiência.

Deste modo, ao receber a proposta de levar o videogame para a sala de aula, me lembrei de um jogo chamado “Just Dance” que vi minhas filhas jogarem na casa de um amigo, que consiste em imitar os passos de dança do vídeo e tem um sensor (o knect) que diz se você está realizando os passos de maneira correta e pontua os seus passos. Pode ser jogado individualmente, em duplas ou mesmo em grupos de até quatro pessoas em cada equipe.

Perguntei a turma o que eles achavam da ideia e a grande maioria aprovou alegremente. Disse para o menino que tudo bem, mas que ele teria que articular o empréstimo do videogame, do knect e do jogo. Tudo acertado, marcamos a aula para a semana seguinte em uma sala com Data Show (a minha sala não possui recursos de multimídia) para que os vídeos pudessem se projetados na parede.

No dia da aula os alunos estavam empolgadíssimos, alguns trouxeram alunos de outras turmas como convidados (coisa que acontece com bastante frequência nas minhas aulas) e o jogo começou.

No início eles estavam um pouco tímidos, e começaram a jogar as meninas que já estavam acostumadas a jogar esse jogo em casa e que conheciam as coreografias de cor. Mas não demorou muito para eles se empolgarem e em pouco tempo havia uma fila de jogadores e até mesmo os meninos e meninas mais tímidos estavam jogando e toda a turma estava envolvida, cantando, dançando, torcendo ou acompanhando os passos no fundo da sala. Na figura 12, podemos ver dois dos meninos mais tímidos da turma, se arriscando em alguns passos de dança bastante ousados.



Figura 12 – Meninos jogando Just Dance, 2015. Acervo próprio.

Foi interessante observar os movimentos corporais e as situações físicas em que se colocaram estes jovens, apenas por estarem em situação de jogo. Eles liberaram seus corpos e fizeram movimentos que jamais fariam, ou pelo menos não fariam com tanta espontaneidade e alegria, se fosse uma situação de aula formal. Na figura 13, vemos um grupo de meninos que praticamente não se movem nas aulas dançando “Macho Man”, do Village People.



Figura 13 – Grupo dançando “Macho Man”, 2015. Acervo próprio.

A professora da UNIRIO Carmela Soares, afirma que:

Aprender a correr riscos, característica do jogo, é imprescindível para o desenvolvimento e crescimento da individualidade. Ocupar seu espaço, encontrar sua real dimensão, expressar-se a partir da sua originalidade e particularidade são conquistas graduais e contínuas que necessitam do mesmo esforço e nutrientes que levam a pequena semente a romper o solo e eclodir na terra, tornando-se forte e caminhando em direção à luz. O ensino do teatro tem grande contribuição nesse sentido: transformar a potência em ato; potencializar o sujeito no seu percurso rumo à vida. (SOARES, 2006, p.103).

Pode parecer pouco, afinal são apenas jovens dançando. Porém, são jovens muito tímidos e travados, que possuem uma relação complicada com seu corpo, que têm extrema dificuldade de se comunicar e de se relacionar em grupo. Portanto, na verdade, o que aconteceu ali foi grandioso, principalmente para eles mesmos.

Um dos alunos, que participou também desta aula, escreveu em sua autoavaliação de final de ano:

O que eu tenho a dizer sobre a minha experiência nas aulas de artes é que eu nunca tinha visto aulas de artes daquele jeito, era uma coisa mais... corporal, espacial... usar o corpo daquele jeito, e eu não fazia ideia de quantas atividades se tinha disponível que usasse apenas o corpo. Tenho que dizer também que eu tive uma experiência com o teatro que me fez mudar o meu olhar sobre o teatro e conhecer como é a coisa por dentro, da atuação e tudo o mais. Foi algo diferente e único. (aluno do ano letivo de 2014).

Esta relação com o corpo, não devia, mas é algo raro nas nossas escolas tradicionais, como já vimos no primeiro capítulo. Para esse menino, foi extraordinário lidar com a sua corporeidade, quando me parece claro que isso deveria ser prática cotidiana no meio escolar. Duarte Junior afirma que:

Toda abstração teórica só se mostra realmente eficaz quando principia nesse fato concreto e irreduzível de nossa corporeidade e dos sentidos que a animam. O vivido, o experimentado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado, e sempre com muito mais força na infância e na adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo vício da abstração desencarnada. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.190).

O fato é que, após bastante trabalho corporal, o tempo da aula acabou e ninguém queria ir embora. Tive que praticamente expulsar os alunos da sala, pois havia outra turma me esperando. Rapidamente a notícia se espalhou e as outras cinco turmas me pediram para fazer a aula do “just dance” também, o que aconteceu na semana seguinte, da mesma maneira como relatei aqui.

Até mesmo uma professora da área técnica, ao ficar sabendo, me disse que faria uma aula de “just dance” também com os seus alunos. É isso aí: quem dança, os seus males espanta!

Mas, não podemos dizer que tudo foi perfeito e que não tivemos problema algum com esta aula. Como os alunos estavam muito empolgados e a aula tinha música tocando, o barulho que fizemos incomodou as outras salas de aula do corredor em que estávamos e recebemos algumas reclamações. Assim, chegamos à conclusão de que nossas aulas, todas, precisam ser feitas no Espaço Cultural, onde ficamos distantes do resto das salas e podemos fazer bastante barulho. Deste modo, solicitei à coordenação a instalação de um data show em minha sala, o que é possível acontecer, mas provavelmente vai demorar, devido a burocratização dos processos de compra da rede federal de ensino. Por enquanto, teremos que causar incômodo de vez em quando, não há outro jeito.

E assim eu sigo na minha prática diária na escola: enquanto ninguém me disser (e me convencer) que não pode, eu acho que pode e faço. E também acho que precisamos ser um pouco desobedientes às vezes, quebrar algumas regras que observamos que não tem outro sentido a não ser manter a ordem e a estrutura autoritária. Fábio Brazil e Isabel Marques afirmam que: “De fato, historicamente, o universo da arte deve mais aos rebeldes e àqueles que forçaram as costuras do possível, do que aos que se contentaram com os limites sociais de seu espaço/tempo” (BRAZIL e MARQUES, 2012, p.103). Afinal, o que seria do mundo se as

pessoas fossem sempre obedientes? Mas é claro que devemos sempre agir com responsabilidade e pensando no bem coletivo.

Como afirmam Cilene Canda e Carla Batista: “É importante a compreensão da arte no currículo escolar na busca de implementação de uma educação centrada na formação humana, entendendo o educador como mediador dos conhecimentos, de práticas e de criações individuais e coletivas” (BATISTA e CANDÁ, 2009, p.109).

Mais do que isso, é preciso que haja uma compreensão de que a arte não é supérflua, não é enfeite, a arte é uma necessidade humana. Como disse Fayga Ostrower³³: “O homem cria não apenas porque quer, porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 1987, p.10).

E, neste movimento de criação, há sempre a possibilidade de revisão de valores, de flexibilização, de abertura do pensamento. Pois, como argumentam Cilene Canda e Carla Batista:

As linguagens artísticas trazem, em si, uma possibilidade de “subverter”, pois não existe certo e errado, existem diversas leituras sobre um único aspecto da realidade. E essa possibilidade de subverter a ordem engessada dos conhecimentos transcende o próprio currículo, na medida em que o aluno constrói novos conhecimentos a partir da sua vivência subjetiva com o fazer artístico. Esse processo possibilita o deslocamento do saber de um lugar hierárquico, transformando os indivíduos em produtores sensíveis de novos saberes e construindo uma nova base onde o conhecimento seja construído de forma coletiva situando o desenvolvimento humano como objetivo precípuo. (BATISTA e CANDÁ, 2009, p.117)

O contato com a arte pode levar os alunos a produzirem o seu próprio conhecimento, dar sentido ao que é vivenciado, construir um caminho que os leve ao desenvolvimento pessoal, sempre com o cuidado com o outro, sempre percebendo que somos uma coletividade. Não somos uma massa homogênea. Somos diversos e únicos, mas estamos todos ligados por uma grande rede que é a sociedade. Sobre o papel da arte no processo de humanização da educação, temos um depoimento feito por um aluno em sua autoavaliação final, que exemplifica bem a importância que tem o nosso trabalho:

Aula de arte era um incentivo para não desistirmos de lutar dia após dia naquela escola, com momentos que mostravam e ressuscitavam o espírito de “criança feliz” que deixamos para trás... Cantar, brincar, sorrir, se divertir aprendendo toda terça se tornou realidade, tínhamos a chance de sermos

³³ Polonesa radicada no Brasil, viveu de 1920 a 2001. Fayga Perla Ostrower atuou como gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora

quem de fato éramos, mais que alunos sentados em uma mesa tentando filtrar o máximo de informações possíveis para no fim nos darmos bem. Nas aulas já nos dávamos bem e a prova real disso era a vontade de chegar logo o dia em que marcava um recomeço e um alívio para nós alunos. (aluno do ano letivo de 2013)

No depoimento deste aluno, gostaria de chamar a atenção para a seguinte frase que ele escreveu: “Tínhamos a chance de sermos quem de fato éramos”; o que nos traz mais uma vez à questão da 'bildung', da qual temos tratado ao longo desta dissertação. A fala deste aluno, de certa forma, torna mais concreto este conceito, que por vezes pode parecer etéreo ou utópico. Mas vejamos bem, que isso pode acontecer e acontece. E, como afirma Duarte Junior:

Sem dúvida nenhuma, sentir-me eu mesmo revela-se anterior e determinante de qualquer 'pensar em mim' subsequente. O que aponta novamente para essa missão básica da educação nos dias presentes: estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.175)

Outra coisa que considero interessante na sua fala é o fato de 'sentir-se criança' novamente nas aulas de teatro, o que remete a um frescor e uma leveza, que raramente fazem parte da rotina escolar. E fala também de um interesse, de um desejo de estar ali, de participar da aula. Não é tarefa fácil manter-se atento, interessado e vivo na escola ou em qualquer atividade do cotidiano. Afinal, como afirma Duarte Junior: “Nosso cotidiano carrega hoje um enorme poder 'anestésico' e, por isso, produz um bloqueio quase deliberado de nossa capacidade sensível” (DUARTE JUNIOR, 2001, p.175).

Talvez seja preciso fazer, em relação às nossas aulas e nossas escolas, a mesma pergunta que o Peter Brook faz em relação à cena teatral: “O que é preciso para transformar o banal em sublime?” (BROOK, 1999, p.13). Brook acena com algumas possibilidades de respostas para esta que é uma questão complexa e que também é uma questão que tenho em minha vida: como fazer todo este cotidiano aqui fazer algum sentido, valer à pena, trazer satisfação? Uma das coisas que ele fala, e com a qual concordo, é o seguinte: “Para que as intenções do ator fiquem totalmente claras, com vivacidade intelectual, emoção verdadeira, um corpo equilibrado e disponível, os três elementos – pensamento, sentimento e corpo – devem estar em harmonia” (BROOK, 1999, p.14).

Se a centelha de vida, que é o segredo do teatro vivo, depende da harmonia entre pensamento, sentimento e corpo; penso que uma “aula viva” também deve trabalhar

equilibradamente estas três esferas do ser humano. O que significa que, para que a aula seja viva, não precisamos de mais “recursos”, tecnologia, quadro inteligente, ou qualquer outra coisa neste sentido. Assim como para que o teatro seja vivo não é necessário grande aparato de cenário, figurino, luz ou som. Para fazer teatro e para ter uma experiência de aula viva, somente uma coisa é necessária: o elemento humano. E o elemento humano com todas as suas dimensões: emoção, corpo e mente. Não apenas considerando o cognitivo, que é o que as escolas tradicionais costumam fazer.

Este trabalho requer muito cuidado e atenção. Requer tempo e espaço. Para uma 'aula viva', precisamos de uma maior sensibilidade. Como afirma Duarte Junior:

Maiores sensibilidade, vale dizer, menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face à consciência de nossa interligação com os outros e demais espécies do planeta. Este, talvez, consista hoje no objetivo básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.180-181)

Quando trabalhamos com arte na escola, precisamos estar sempre atentos a este trabalho de sensibilização, de despertar dos sentidos adormecidos pelo tédio cotidiano.

Outra coisa interessante que o Peter Brook fala em relação ao teatro e que eu acredito que também aconteça na sala de aula, é sobre a relação com o público, no caso, os alunos. Brook afirma o seguinte:

Nunca se deve presumir, portanto, que aquilo que se faz é automaticamente interessante, nem jamais reclamar que o público é ruim. (...) Pelo contrário, o público é resistente por natureza, e devemos procurar sempre algo que estimule e eleve seu grau de interesse. (...) Mas o grande desafio surge quando a meta não é fazer sucesso e sim revelar significados profundos sem tentar agradar a todo custo. (BROOK, 1999, p.30 -31)

Nas escolas, é muito comum ouvir colegas professores dizerem: “Preparei uma aula ótima, mas a turma não aproveitou nada. Só atrapalhou.” ou então: “Eu passei a matéria toda, mas a turma é péssima e não aprendeu nada.” Como assim? Não é óbvio que existe algo de muito errado neste discurso? Assim como Peter Brook afirma que não podemos dizer que o público é ruim, eu me arrisco a dizer que não podemos falar que a turma é ruim. Podemos tentar transpor esta reflexão para a sala de aula, onde o objetivo não deve ser simplesmente “agradar” ao aluno. Vejam bem que a meta não seria agradar ou fazer sucesso, mas sim revelar

significados profundos. E se partimos da simples pergunta sugerida pelo José Pacheco: “O que queres saber?”, ao menos garantimos o interesse inicial. Se seguirmos os quatro pilares indicados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo Jacques Delors em relatório feito para a Unesco em 1999, o caminho pode ficar mais claro. Os pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Observemos também, que é aprender a conhecer, e não apenas conhecer. Mais uma vez deixando claro que mais do que o conteúdo, importam os processos de aprendizagem.

E estes processos precisam envolver cada pessoa de maneira integral. Por isso é preciso também dançar e sonhar, além de pensar. Como diz Rubem Alves:

Lição de Zaratustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!” (ALVES, 1994, p.76 e 77)

Ser um guia sutil, parceiro de dança, cúmplice de sonhos. Talvez seja esta a nossa função enquanto professores. Principalmente quando observamos a onda de egoísmo, de barbárie, de violência, de radicalismo, de intolerância e de absurdos por que temos passado nos últimos anos, em todos os cantos do planeta. Ao menos na escola, na nossa sala de aula, precisamos acreditar num mundo melhor. Precisamos fazer um trabalho de formiguinha, que pode não dar em nada mas, quem sabe se não desencadeamos alguma mudança?

Eduardo Galeano, no vídeo Por uma outra globalização, diz algo que eu concordo plenamente:

Se me perguntas qual será o destino da América Latina, eu não sei. Mas sei qual é o desafio. O desafio é: vamos nos converter na triste caricatura do norte? Vamos fazer como eles? Repetiremos os horrores da sociedade de consumo que está devorando o planeta? Vamos ser violentos e crer que estamos condenados a uma guerra incessante? Ou vamos gerar outro mundo diferente? Vamos oferecer ao mundo um mundo diferente? Este é o desafio que temos apresentado.³⁴

³⁴ Vídeo realizado por Sílvio Tender em 2006, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=WLYZmfJXEDY>

Acredito ser este também o desafio da educação. E o desafio da educação, nada mais é do que um desafio de cada pessoa envolvida neste processo: professores, alunos, técnicos administrativos da educação, pais, governantes... Enfim: de todos e de cada um! Vamos continuar reproduzindo este modelo escolar que massifica as pessoas, que estimula a competitividade, que gera frustração, que coisifica os indivíduos? Ou vamos tentar encontrar outros caminhos que tenham como base o respeito, a solidariedade, a sustentabilidade e a coletividade?

Eu faço um esforço para não me acomodar, para não aceitar as coisas como são, apenas porque “sempre foram assim”. Brecht já dizia:

Até o mínimo gesto, simples na aparência
Olhem desconfiados e perguntem
Se é necessário, a começar do mais comum.
E, por favor, não achem natural
O que acontece e torna a acontecer:
Não se deve dizer que nada é natural
Numa época de confusão e sangue
desordem ordenada, arbítrio de propósito
humanidade desumanizada
para que imutável não se considere nada! (BRECHT, 1930, p.2)

Paulo Freire, por sua vez, afirmou que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é somente de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1996, p.85 e 86)

A busca por brechas, caminhos, as micro liberdades, podem gerar transformações não apenas no âmbito coletivo e social, mas também – e talvez esteja aí o princípio de toda transformação – em cada ser envolvido nesses processos. Neste ponto, voltamos a falar sobre a 'bildung', que é o processo de vir a ser quem se é, que uma experiência genuína e significativa pode proporcionar e que é o que pretendemos alcançar quando buscamos a “aula viva”. Larrosa afirma que:

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma

maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2009, p.61)

Nos exemplos de aula de que falei anteriormente, intuo que alcançamos este estado de “aula viva”, onde percebemos que estamos todos envolvidos de maneira integral, com corpo, mente e coração em harmonia, onde o cotidiano ganha uma aura sublime e ao final nos sentimos plenos e alegres, renovados. Nestas aulas, algo aconteceu: talvez a tal da experiência, que nos eleva além de nós mesmos, que nos integra com os outros e com o mundo. Ao menos foi assim para mim e me pareceu ser assim para os que estavam comigo, como podemos ver no depoimento de uma aluna em sua autoavaliação:

“O que a aula de teatro fez pra mim? Eram 60min (60, porque eu sempre saía mais cedo) que melhoravam minha semana. Uma horinha de despreocupações, de prestar atenção sobre o meu eu, meu viver... Em mim. No meu corpo e alma. Foi uma pitada de humanização no cardápio do IFF. O que eu mais observei e observo foi o quanto a turma ficou diferente antes, durante e depois, sem as aulas. Antes tínhamos o frescor de ser calouro, de sermos quase crianças. Quase não tínhamos problemas de convivência, mas alguns eram indiferentes. Durante foi o nosso melhor momento! As atividades realizadas nos colocavam em contato com quem nós menos esperávamos, nos faziam agir como um grupo, a enxergar o outro como pessoa, com seus sonhos e esperanças, defeitos e qualidades, e não como meros colegas de trabalho. A enxergar o outro da turma diferente e, conseqüentemente, o outro "de fora" também. Isso se refletia até nas outras matérias, na hora de ajudar o outro que tinha dificuldade, etc. E tem o depois. Sempre tem aqueles que nunca esquecem... Mas depois de um tempo sem lembrete, alguns começaram a reconstruir aquela relação gélida de colegas de trabalho, com o qual você não precisa se importar, ajudar ou, as vezes, respeitar. Foi um ano muito curto e, se dependesse de mim, teríamos essa aula pra sempre. Sinto saudade dos exercícios, do alongamento, dos momentos de conversa com a turma e até dos trabalhos bimestrais que davam trabalho.” (aluna do ano letivo de 2014)

A aluna está falando de duas relações importantes que, segundo ela, foram modificadas a partir das aulas de teatro: a relação dela com ela mesma, e a relação da turma entre si. Justamente o que viemos falando ao longo desse trabalho.

Isabel Marques, em seu livro “Linguagem da dança: Arte e ensino” afirma que “educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano.” (MARQUES, 2010, p.27). Mais adiante, ela justifica a necessidade de dar sentido ao que fazemos, quando diz que:

Ter o nosso viver impregnado de sentidos nos lembrará a cada instante de que vivemos no mundo e, portanto, de que somos corresponsáveis por ele. Ver, sentir, perceber, construir, articular sentidos, fará com que percebamos que somos todos corresponsáveis pela construção não hierárquica de redes

de desejos, atitudes, pensamentos, afetividades que formam entrelaçamentos das relações éticas, estéticas e justas que desejamos na/para a vida social comum. (MARQUES, 2010, p.29)

E não é sobre isso que esta aluna está falando? Seu relato traz justamente a ideia de aula viva, impregnação e sentido e construção de redes mais humanas e solidárias de que temos falado até aqui. Por isso tudo eu continuo acreditando que devemos ser desobedientes, com responsabilidade. E também inconformados, criativos, sonhadores e utópicos. Sem isso, nenhuma mudança será possível.

4.2 MANICÔMIO: UM GRUPO DE TEATRO EM UMA ESCOLA PROFSSIONALIZANTE

Em 2013, estimulada por um aluno muito participativo e interessado que eu tinha, o Eduardo, criei um horário extra, na quarta à tarde, para reunir os alunos que tivessem vontade de aprender mais sobre o teatro e montar cenas e espetáculos. Este grupo de Teatro é um projeto paralelo, extraclasse, aberto a todos os alunos da escola. Obtivemos cerca de trinta inscrições para este projeto, o que consideramos um ótimo número para começarmos o trabalho.

Em nossos primeiros encontros de grupo, sugeri que nossa dinâmica de ensaios fosse a seguinte: a coexistência de dois trabalhos paralelos. Planejamos, criamos, ensaiamos e apresentamos no final do ano um espetáculo grande e complexo; e criamos pequenas intervenções e performances para serem apresentados durante todo o ano, periodicamente e permanentemente nos mais diversos espaços da escola (corredores, cantina, etc.). Esta estratégia foi pensada para que criássemos um ambiente cultural vivo e borbulhante na escola; para que uma possível greve (realidade da educação pública brasileira) não nos impedisse de nos apresentarmos, e também para que não deixemos de viver a experiência de criarmos um espetáculo no seu sentido mais clássico, com texto, figurino, cenário e apresentação em teatros.

Já em fevereiro, na semana que antecedeu o carnaval, criamos um bloco carnavalesco, cujo tema (sugerido pelos alunos) foi o aumento dos produtos da cantina (nossa cantina é terceirizada), considerado abusivo por eles. O grupo criou duas músicas (paródias), levamos fantasias, criamos cartazes, e saímos por toda a escola cantando, dançando, tocando instrumentos de percussão e levando parte da plateia em nosso cordão. Nosso bloco se

chamou “O bloco dos sem pãozinho”, pois neste período a escola estava em reforma e não podia oferecer o lanche (que chamamos de “pãozinho”) aos alunos.

Uma das músicas cantadas foi uma paródia da marchinha Cachaça não é água, não:

Você pensa que suquinho é água,

Suquinho não é água não!

A água vem com muito cloro,

E o nosso pão sem requeijão!

Quando o nosso cordão chegou ao fim, alguns alunos do grupo sentiram a necessidade de explicar ao público como e por que aquela intervenção foi criada. E esse foi o primeiro passo da nossa caminhada artístico cultural na escola. Muito ainda estava por vir.

O grupo de Teatro, que no meio do ano de 2013 já se chamava Manicômio (porque éramos vistos mesmo como os “loucos” da escola), fez mais uma intervenção interessante na escola, no pátio: foi um flash mob³⁵, que na época estava super na moda, e que consistiu em uma apresentação de dança da música Thriller do Michael Jackson, com os alunos vestidos de zumbis, e antecedida pela encenação de uma série de assassinatos bizarros, com direito a sangue falso e tudo, como podemos observar na figura 14. É claro que esta foi uma ideia dos alunos e causou grande movimentação curiosa na escola, com as pessoas ao redor, tentando compreender o que estava se passando.

³⁵ Segundo o Wikipedia, **Flash Mobs** são aglomerações instantâneas de pessoas em um local público para realizar determinada ação inusitada previamente combinada, estas se dispersando tão rapidamente quanto se reuniram.



Figura 14 – Cena do Flash Mob, 2013. Acervo próprio.

A partir de julho, começamos a preparar a encenação de um espetáculo para comemorarmos os 20 anos do IFF Macaé. Neste período, contávamos com um bolsista de extensão, o Eduardo. A esta altura, havia 12 jovens no grupo e eles se dividiram para realizar entrevistas com os funcionários mais antigos da escola, colhendo depoimentos sobre fatos interessantes, curiosos e engraçados que eles testemunharam. Com as entrevistas em mãos, nós decidimos fazer um espetáculo musical, falando sobre a realidade dos alunos na escola, sobre situações cotidianas e tentar inserir algumas das histórias contadas, além de diversas referências aos professores mais marcantes da escola. Conversamos muito, trocamos muitas ideias e o Eduardo, que tem facilidade e gosta de escrever, começou a redigir o texto.

A medida que a escrita do texto avançava, todos davam suas opiniões, sugeriam modificações e em cerca de dois meses estávamos com o texto completo nas mãos. Como havia um coral grande e bastante ativo na escola, achamos que seria enriquecedor incluirmos algumas músicas na peça. O Eduardo escreveu algumas paródias com músicas conhecidas (como “O show das poderosas”, de Anitta) e uma música inédita. Paralelamente aos ensaios, o professor de música fez a gravação das músicas com o coral e os atores e nós utilizamos as músicas com playback. Como o equipamento do professor era profissional, as músicas ficaram claras e com boa qualidade sonora, ultrapassando as nossas expectativas.

O texto era muito divertido, sobre uma família cujo pai havia se formado no IFF (que então se chamava UNED) no final dos anos 90 e suas duas filhas estudavam agora no Instituto, sendo que a mais velha era estudiosa e dedicada e a mais nova não conseguia se adaptar à escola. A família e as filhas passavam por diversas situações, onde eram inseridos vários fatos que realmente aconteceram na nossa escola. Fatos recentes, vividos pelo grupo,

ou remotos, colhidos nas entrevistas. Também havia alguns personagens inspirados em professores marcantes da escola e uma cena de flash back, em que o pai se lembrava de seus tempos de estudante, em que frases marcantes ditas pelos professores e conhecidas pelos alunos eram faladas, como uma frase do professor de física que dizia: “A física se destaca pela sua facilidade”, o que é uma ironia, pois física é a matéria que mais reprova na escola.

Neste texto havia também críticas à escola, como podemos observar na cena abaixo, onde mais uma vez voltamos ao tema do pãozinho (merenda escolar):

PAI: Meninas, vamos fazer um lanche, vocês nem terminaram de jantar. Não se preocupem, a mãe de vocês está sendo cuidada pela doutora Rosa, vai ficar tudo bem.

LAURA: Tomara!

BIANCA: É, tem razão, vamos...

PAI: Hummm... Muito melhor que o Pãozinho da UNED hein, beam melhor.

BIANCA: Também se fosse pior, seria mais um motivo pra estar aqui nesse hospital né, dizem que se você comer mais de um pãozinho eles viram pedras no rim, é algo estupendo!

LAURA: Que isso gente, quando tem cachorro quente é uma delícia!

PAI: Mas só tem quando o reitor vem visitar a escola né? Haha

LAURA: Não. Tem toda semana, às vezes tem até mingau de aveia, iogurte...

PAI: E essa menina ainda reclama da escola, pãozinho comível é algo muito importante (Cena da peça Instituto Maravilha, de Eduardo Matos).

O texto também pede a volta do “piranhabol”, que era um jogo de futebol com todos os meninos vestidos de meninas e que era tradição no IFF, mas fora proibido naquele ano (2013), depois que alguns alunos abusaram de álcool e se envolveram em uma briga na edição passada. Esta cena foi ovacionada quando aconteceu na peça.

Sobre esta relação do público com a cena, Denis Guénoun afirma que:

Ora, o público dos teatros não é uma multidão. Nem um aglomerado de indivíduos isolados. Este público quer ter o sentimento, concreto, de sua existência coletiva. O público quer se ver, se reconhecer como grupo. Quer perceber suas próprias reações, as emoções que o percorrem, o contágio do riso, da aflição, da expectativa. É uma reunião voluntária, fundada sobre uma

divisão. É, ao menos como esperança, como sonho, uma comunidade. (GUÉNOUN, 2003, p.21).

Como o público era formado majoritariamente por alunos do IFF, esse sentimento de comunidade era mais concreto do que relata Guénoun, mas acredito que também havia a necessidade de fazer esse reconhecimento como grupo, compartilhar as reações e emoções. André Luiz Porfiro, professor de Teatro que atua no ISERJ (Instituto Superior de Ensino do Estado do Rio de Janeiro), relatando uma montagem que fez com alunos de uma escola pública do Rio, fala algo semelhante ao que aconteceu com o espetáculo Instituto Maravilha no IFF Macaé, onde a separação entre os atores e o público era:

Somente formal, todos estavam juntos na apresentação do produto criativo. A cada cena, descobertas e lembranças confundiam-se e estabeleciam um espaço virtualizado, que não era nem realidade, nem um fenômeno artístico, era a vida da comunidade sendo mostrada. (PORFIRO, 2006, p.129)

Ensaíamos durante três meses. A princípio, os encontros se davam apenas as quartas à tarde, que ainda hoje é o único período da escola em que nenhuma turma tem aula e que fica reservado para as reuniões de professores e todas as atividades extracurriculares. Como é só uma tarde na semana, acontece com bastante frequência dos professores marcarem reposição de aula para este dia, além de todos os eventos (palestras, cursos, apresentações) acontecerem nestas tardes. Isso dificulta bastante o trabalho com o grupo de teatro, pois há muitas faltas dos alunos pelos motivos descritos anteriormente. Este problema já foi levado à Direção de Ensino e à Coordenação, mas por enquanto não foi encontrada nenhuma solução para o caso. E mais uma vez esbarramos na falta de espaço e de tempo para nossas experiências.

Domenico de Masi afirma que: “As condições ideais para o trabalho intelectual criativo na minha opinião, são ainda aquelas descritas por Platão em O Banquete: comodidade, um grupo de amigos criativos, paixão pela beleza e pela verdade, liderança carismática, tempo à disposição, sem a angústia de prazos ou vencimentos improrrogáveis.” (De Masi, 2000, p.156). Na nossa escola, definitivamente não temos tais condições ideais. Aliás, estas são condições bastante raras em nosso tempo e nossa sociedade, onde “time is money” e estamos sempre correndo, embora nem sempre saibamos o motivo de tanta correria.

Com tudo isso, demos continuidade ao trabalho e a um mês da estreia, conseguimos montar uma escala de ensaios mais frequentes, em três dias da semana, separando os grupos por cenas. Desta maneira o trabalho foi bem mais produtivo conseguimos avançar bastante,

principalmente na questão da memorização do texto, que era bem extenso. A convivência do grupo era bastante harmônica e agradável.

O grupo a esta altura já adquiria certa autonomia e o Eduardo, que além de escrever o texto, também era bolsista do projeto, se encarregava da coordenação dos ensaios e fez boa parte do trabalho de direção, que é uma coisa que prefiro não fazer. Talvez por nunca ter me interessado por dirigir e sim por atuar, ou por não ter tido nenhuma formação consistente neste sentido, ou ainda, e muito provavelmente por tudo isso junto, por acreditar que o grupo deve ter autonomia e caminhar com o máximo de independência possível, descobrindo os seus modos e processos criativos e trabalhando cooperativamente.

Eu participava dos ensaios das quartas, nos quais o grupo todo estava presente, e auxiliava em detalhes técnicos, como marcação de cena, volume de voz e coreografias. Mas a construção dos personagens e as cenas em si foram construídas pelo grupo com a direção do Eduardo. Na figura 15 podemos ver o cartaz da peça, produzido pelo Alberto, responsável pela produção gráfica da escola.



Figura 15– Reprodução do cartaz de “Instituto Maravilha”, 2013. Acervo próprio.

O fato é que o grupo, a cada dia que passa, a cada novo projeto, amadurece e ganha independência. Pois, ainda que seus membros variem a cada ano letivo, há sempre alguns que

ficam por pelo menos dois anos seguidos, e acabam “contaminando” o grupo com a maturidade adquirida. Charles Combs, especialista em teatro norte americano, fala sobre esta autonomia que buscamos dar aos alunos, quando discorre sobre os objetivos do professor de teatro :

Nós queremos que o estudante aprenda, transforme-se e busque desenvolver-se; nós ensinamos, agimos, encenamos, criamos performances cotidianamente e interferimos mediando ações dentro das escolas, em contextos formais ou informais; usamos métodos de ensino, formas artísticas e valores culturais no nosso trabalho; trabalhamos como artistas, professores e mediadores – nós desejamos que o estudante ou pessoa continue a aprender e a desenvolver-se através da vida, sem a nossa intervenção. (COMBS, C. E., 1997, p.10 apud SANTANA, Arão. 2009. p.31)

A produção da peça foi feita por mim utilizando poucos recursos. Conseguimos um pequeno patrocínio da cooperativa de funcionários da escola (Sicoob) e com isso compramos o material necessário para construirmos (a equipe de manutenção da escola construiu) 12 cubos, que se transformavam em tudo o que precisávamos em cena (cama de hospital, mesa de jantar, banco, cadeira de sala de aula, etc). Estes cubos atualmente são usados nas aulas regulares de teatro, servindo às cenas e improvisações, além de terem servido de cenário para a peça seguinte que montamos. Com o patrocínio, compramos ainda alguns acessórios, como óculos e perucas. O figurino era bem simples e os próprios alunos trouxeram de casa e emprestaram uns para os outros. Mas essa “simplicidade” dos recursos não significa muito, ou nada, em relação à riqueza do processo criativo ou mesmo do resultado deste. Pois, como afirma Peter Brook,

Se o hábito nos leva a crer que o teatro tem por base um palco, cenário, luz, música, poltronas... partimos do princípio errado. Para fazer filmes não podemos prescindir de uma câmera (...), mas para fazer teatro somente uma coisa é necessária: o elemento humano. Isso não significa que o resto não tenha importância, mas não é o principal. (BROOK, 1999, p.12)

Na figura 16, temos uma das cenas do espetáculo.



Figura 16 – Cena de Instituto Maravilha, 2013. Acervo próprio.

Nossa escola possui um auditório, não um teatro. Não temos recursos de luz e a acústica é ruim. Quando a plateia está cheia os atores precisam gritar e ainda assim não são ouvidos plenamente. Mas isso foi uma coisa que só descobrimos no dia da apresentação, em 05 de dezembro de 2013. Tínhamos uma plateia incrível, praticamente lotada e muito envolvida e receptiva. A apresentação correu tranquilamente, sem grandes erros e com os atores bastante à vontade. A plateia foi ao delírio em várias cenas, aplaudindo calorosamente em vários momentos, gargalhando muito também. Sobre a relação da plateia com uma obra de arte, John Dewey afirma que:

Para perceber, o espectador ou observador tem que criar sua experiência. (...) O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. (...) Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar este trabalho, não vê nem ouve. (DEWEY, 2010, p.128)

Como tratávamos de um tema comum àquela comunidade, falávamos sobre o cotidiano deles, era uma plateia calorosa e receptiva, mas com reações barulhentas e com aquela acústica, boa parte do texto se perdeu e não foi ouvida. Mais tarde ouvi este relato de vários colegas que foram assistir, e isso me incomodou, pois o texto todo era relevante e

precisava ser ouvido. Detectamos esta falha e tentamos solucioná-la no espetáculo seguinte, do qual falarei mais adiante.

Nós aprendemos muito com esta primeira experiência de montagem de espetáculo. John Dewey afirma que aprender da experiência:

é fazer uma retrospectiva e uma prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições, a ação torna-se uma tentativa: experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta da relação entre as coisas.(DEWEY, 1959, p.153)

Considero importante registrar que o nosso grupo sempre recebeu o apoio da direção da escola para o que precisamos e eles assistem e participam de todas as atividades que promovemos. Sei que nem sempre é assim, mas tenho sorte de trabalhar com pessoas de mente aberta e sensíveis para as questões da Arte. Os únicos obstáculos que encontro são alguns colegas de trabalho que criticam ou mesmo denunciam o grupo à direção por “baderna” ou coisas do tipo, mas a direção conhece e confia no nosso trabalho e sabe que somos sérios e responsáveis, apesar de barulhentos.

Após este espetáculo, o grupo fez pequenas participações em eventos da escola, como na festa de Natal, em que fizeram um esquete, também com texto do grupo, que falava sobre as idiossincrasias dos encontros familiares nesta época do ano. O grupo também fez várias cenas de improviso, inspiradas nos jogos que a Cia. Barbixas de Humor³⁶ faz, para recepcionar os calouros de 2015. Eles ficaram bastante à vontade nas cenas, que foram realmente improvisadas e sugeridas pela plateia. Na figura 17 vemos uma cena de improviso realizada na quadra da escola.

³⁶ A Cia. Barbixas de Humor é um grupo humorístico formado por Daniel Nascimento, Anderson Bizzocchi e Elídio Sanna, criado em 2004. O grupo ficou conhecido pelo seu espetáculo de improvisação "Improvável", que virou web série no Youtube desde 2008 e em cartaz nos teatros desde 2007



Figura 17 – Apresentação na Recepção dos Calouros, 2015. Acervo próprio.

Pelas imagens é possível observar que os integrantes do grupo mudam, apesar de termos três ou quatro que estão praticamente desde o começo. Isso é uma característica esperada de um grupo da escola pois os alunos, de acordo com os seus momentos de vida (ou estão fazendo estágio, ou se formando, ou começam outro curso fora, etc) acabam saindo e novos alunos entram. Este é um movimento natural e não planejado. Desde que o grupo foi criado, mantemos uma média de 10 participantes fixos, mais os flutuantes, que são aqueles que aparecem para um projeto específico, como aconteceu no flash mob, por exemplo, e logo depois saem.

O projeto seguinte do grupo Manicômio foi o espetáculo “Confissões de Adolescentes”, baseado na peça homônima da Maria Mariana. Dessa vez, eu propus o texto por ele ter marcado época na minha adolescência. Lemos o texto no grupo e todos compraram imediatamente a ideia. Porém, ao comentar com uma colega de trabalho em quem confio bastante, pois a considero ponderada e experiente, além de sensível e aberta, ela me disse que considerava o texto muito datado e que as questões dele estavam em desacordo com os jovens de hoje. Isso me colocou em dúvida e foi então que tive uma ideia que acabou sendo muito importante para a nova montagem: pensei que não haveria ninguém melhor para dizer se aquelas questões eram ultrapassadas ou não do que os próprios jovens. E eu tinha a possibilidade de perguntar a cerca de 180 jovens (número de alunos que tenho) a sua opinião.

Desta feita, todas as turmas fizeram a leitura completa do texto em aula, pois ele é bem curto. Após a leitura nós conversamos sobre os temas e todas as turmas foram unânimes quanto à atualidade do texto. Mas, ao voltar a conversar com a colega, ela ainda insistia que aqueles textos não eram interessantes e me disse uma coisa que deu uma virada na situação: “Se pelo menos fossem confissões dos nossos alunos, aí seria muito melhor!”. Claro! Como

não pensei nisso antes? Retornei às turmas na semana seguinte com a proposta de que todos escrevessem, anonimamente, alguma confissão importante, algo que os marcou, de qualquer natureza. Avisei que meu intuito era recolher material para o espetáculo, mas que eu avisaria antes que confissões seriam utilizadas para que o seu autor tivesse chance de aprovar ou negar (ainda de maneira anônima) o seu uso.

Feito isso, levei mais de 150 confissões preciosas para ler em casa durante o final de semana e fiquei muito impressionada com as coisas que li. Algumas por seu conteúdo mesmo, como a sexualidade, com jovens de 16 anos vivendo situações que eu, com 36, nunca pensei em viver. Outras confissões eram mais leves, engraçadas. Algumas estavam estruturadas, organizadas e já prontas para a cena. Selecionei cerca de 30 destas confissões e no encontro seguinte com o Manicômio, ainda fiz mais uma proposta: que antes de ler as confissões selecionadas, eles mesmos escrevessem as suas confissões. Assim foi feito e no fim, creio que tínhamos uma boa amostra das situações e dos temas dos jovens da atualidade. -

Após a leitura em grupo de todos os textos, selecionamos os preferidos e os atores ainda sugeriram manter dois dos textos originais da Maria Mariana com os quais eles tiveram uma grande identificação e eu concordei: “A primeira vez que fumei maconha” e “Bolhas de sabão”. Todo este processo de definição do texto durou cerca de 3 semanas e depois disso iniciamos os ensaios, que duraram cerca de dois meses. Desta vez, desde o início montamos uma escala de ensaios, onde os grupos ensaiavam separadamente as suas cenas (a maior parte monólogos) e a quarta continuou sendo o dia de ensaio coletivo.

Uma coisa que eu costumo fazer (e fiz também no espetáculo anterior do grupo) é dar o texto pronto para que alguns colegas e a direção leiam e se posicionem quanto ao conteúdo e a temática da peça. Faço isso para ouvir a opinião de outras pessoas e também para evitar problemas. A direção disse que gostou muito do texto e não tinha nada a acrescentar. Uma das minhas colegas não achava adequado colocarmos o texto da maconha pois, para ela, parecia apologia à droga. Com esta opinião, decidi consultar outras pessoas, como alguns alunos e por fim o psicólogo da escola, que é uma pessoa acessível e que tem experiência com teatro. Ele, assim como os alunos, alegou que falar sobre o assunto não significa fazer apologia e que não achava de jeito nenhum inadequado falar sobre maconha, mesmo estando dentro de uma escola. Pelo sim e pelo não, decidi escrever um pequeno texto no programa do espetáculo, para deixar claro que aquelas eram confissões pessoais e não era uma recomendação oficial da escola para que os jovens agissem desta ou daquela maneira. Acho que este é um cuidado importante que devemos ter ao trabalhar com teatro na escola. E agradeço à colega que me

alertou para o assunto. Na figura 18, temos o programa da peça, onde é possível ler o texto que escrevi:

Confissões de Adolescente

APRESENTAÇÃO

Este espetáculo é fruto do trabalho do grupo Manicômio, que é formado por alunos do ensino médio integrado do IFF Macaé.

Este é o segundo grande espetáculo do Manicômio. O primeiro foi "Instituto Maravilha", apresentado em dezembro de 2013 no nosso campus.

O grupo existe na escola desde o início de 2013 e tem o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos interessados na arte teatral.

O Teatro na escola, além de propiciar o acesso à cultura e o gosto pela arte, pode contribuir na formação do aluno de maneira humanizada, apoiando no aperfeiçoamento de diversos campos do saber, por exemplo: interpretação, leitura, expressão, socialização, criticidade, imaginação, criatividade, entre outros.

O Teatro é um lugar onde trabalhamos com liberdade de expressão e discutimos coletivamente os temas que são de interesse do grupo.

O espetáculo que apresentamos este ano traz questões que fazem parte da vida dos adolescentes e, por isso, resolvemos manter a linguagem coloquial e alguns palavrões (que normalmente não fazem parte do nosso repertório na escola), para garantir a verossimilhança dos textos.

Gostaríamos de dizer ainda, que estes textos não representam nenhuma opinião da nossa escola sobre os temas. São apenas "Confissões de Adolescentes"... E cabe a cada um de vocês, fazer as suas reflexões e escolhas.

Um bom espetáculo para todos!

Clarice, coordenadora do Grupo Manicômio.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos à Professora Rita Brisson, pela leitura cuidadosa da peça e pelas preciosas colaborações.

Agradecemos ao Psicólogo Marcelo, por nos ouvir e orientar quando precisamos.

Agradecemos ao Alberto pela arte e pelo carinho.

Agradecemos à Juliana Marinho, pelas fotos, divulgação e paciência.

Agradecemos aos queridos bolsistas do Audiovisual e ao Thiago, pela eterna paciência e pela colaboração nos ensaios e na apresentação.

Ao Paulo Salvador, parceiro incansável de todos os nossos projetos.

Agradecemos aos diretores de ensino Ana Paula, José Luis e ao nosso diretor Paulo Rogério, por nos darem liberdade para trabalharmos e por confiarem em nosso trabalho.

Agradecemos a toda a comunidade escolar que nos prestigia e incentiva.

Muito obrigadax a todxs!!!



Figura 18 – Reprodução do programa da peça Confissões de Adolescentes, 2015. Acervo próprio.

FICHA TÉCNICA:

Texto: Maria Mariana e criação coletiva
Coordenação: Professora Clarice

Cenas e atores:

- 1) Mi fu: Vitor Espíndola
- 2) # tesão: Andressa Dantas
- 3) Meu primeiro beijo lésbico: Anna Eduarda
- 4) Mudanças: Daniel Fernandes
- 5) A primeira vez que fumei maconha: Fabiano Ferreira
- 6) O primeiro e último furto: Daniel Costa
- 7) Vestibular: Andreza Carvalho e Fernanda Santana
- 8) Menstruação: Andressa Dantas
- 9) Meu primeiro namorado: Ana Carolina
- 10) A fuga: William Lopes
- 11) A anjinha e a diabinha dentro de mim: Camila Garrido, Ana Carolina, Andressa Dantas, Daniel Costa
- 12) Bolhas de sabão: Fernanda Santana, William Lopes, Daniel Costa, Camila Garrido.

Músicas (na ordem em que aparecem):

Happy – Pharrell Williams
Já sei namorar – Tribalistas
Freak boom boom – Gretchen
Beija eu – Marisa Monte
Metamorfose ambulante – Raul Seixas
I wanna love you – Bob Marley
Trilha do filme Missão Impossível
Enem – Manu Gavassi
Cor de rosa choque – Rita Lee
Eu esqueci você – Clarice Falcão
Serão extra – Dr. Silvana e cia.
Dias de luta, dias de glória – Charlie Brown Junior

ALERTA:

Esta é uma obra de ficção e qualquer semelhança com a vida real, é mera coincidência.

ATENÇÃO: não tente fazer em casa as coisas que nós fazemos aqui!



A esta altura o grupo já havia sofrido diversas modificações e contava com uma nova bolsista, pois o Eduardo saiu da escola. Para este novo espetáculo contamos com 11 atores que exercitaram a criação e a direção coletivas. Eu novamente fiquei apenas orientando tecnicamente, acompanhando os ensaios coletivos. O espetáculo consistia em 12 esquetes independentes, que falavam sobre namoro, drogas, sexo, relacionamento com os pais, levadices infantis, dilemas da juventude, entre outras coisas. Para darmos certa unidade à peça, decidimos, após várias discussões do grupo, que no início todos os atores entrariam no palco, chegando em uma festinha entre amigos e um deles sugeriria o “jogo da verdade”, onde gira-se uma garrafa e para quem ela apontar, a pessoa deveria contar alguma história inédita e bastante interessante. A partir daí, o grupo se retirava e ficavam no palco apenas os participantes da cena. Para a transição entre as cenas, combinamos que haveria uma música que tivesse a ver com a cena que acabou e que o ator que saísse entregaria a garrafa para o que estava entrando, dando uma ideia de continuidade. As músicas também foram escolhidas pelo grupo. Ao final do espetáculo, todos os atores retornavam ao palco, finalizavam o jogo e iam embora da festa. Esta estrutura ajudou a costurar as cenas e a dar sentido à peça.

Quanto à produção, utilizamos como cenário os mesmos cubos do espetáculo anterior e os figurinos foram roupas que os atores trouxeram de casa. Mais uma vez pedimos o patrocínio da Sicoob, desta vez para o aluguel de 4 microfones auriculares (este era o número máximo de atores em cena), e os atores alternavam o seu uso, realizando as trocas nos bastidores. Com isso, resolvemos definitivamente o problema da acústica ruim do nosso auditório. Os microfones foram colocados num volume bem baixo, de maneira que a voz ficasse o mais natural possível e funcionou perfeitamente. Desta vez o espetáculo foi ouvido na íntegra.

Além disso, desde que o grupo surgiu, temos o apoio do setor de comunicação da escola, que nos ajuda na divulgação e organização dos eventos e principalmente faz todo o material gráfico para nós: os cartazes, programas, divulgação no portal do IFF e no facebook. Este setor é muito eficiente e somos muito gratos a eles. Na figura 19, temos mais uma cartaz bem bacana que eles fizeram para nós. Desta vez, para o espetáculo Confissões de Adolescentes.



Figura 19 – Cartaz da peça Confissões de Adolescentes, 2015. Acervo próprio.

A apresentação ocorreu no dia 08 de abril de 2015, numa quarta feira à tarde. Mais uma vez o auditório estava cheio e contamos com a presença de muitos alunos e alguns professores, que costumam ser os mesmos a participar de todos os eventos culturais (a maioria da área de linguagens, mais alguns poucos das áreas de exatas). O espetáculo correu tranquilamente, sem grandes erros e a plateia desta vez fez menos intervenções com palmas e risos (como havia sido na apresentação de Instituto Maravilha), talvez até mesmo pelo caráter mais intimista da peça, um pouco mais séria também. Na figura 20 temos a foto da cena inicial do espetáculo.



Figura 20 – Cena inicial de Confissões de Adolescentes, 2015. Acervo próprio.

O interessante foi que, ao terminar a peça, um grupo de alunos voluntariamente subiu ao palco e se juntou ao grupo de teatro para brincar de “jogo da verdade”, retomando a garrafa usada nas cenas e contando suas experiências marcantes uns aos outros. Esta atividade durou pouco mais de uma hora, após o término da peça. Isso mostra que o espetáculo despertou algo nesta plateia e eles sentiram a necessidade de dar continuidade ao que se passou, desdobrando o tema. Guénoun afirma que:

É isso a ideia (política) do teatro: congregar a cidade, publicamente unida na mobilização de seu desejo de comunidade, para convidá-la a tomar assento no lugar da assembleia política, para abrir o político para fora de si mesmo. Para fazer, portanto, um pouco de metafísica, não há dúvida. Mas não na produção obrigatória das palavras e do discurso metafísico: no olhar sobre signos visíveis que exibem uma palavra soterrada, um livro ausente, para expô-lo à vista como um jogo sensível dos textos e dos corpos. (GUÉNOUN, 2003, p.70)

Esta reação da plateia foi algo radical, algo que não vemos sempre após apresentações teatrais, mas ao meu ver, reflete com clareza a ideia de Guénoun, indo ainda um pouco além. Pois ali mesmo, no palco, a comunidade esteve em assembleia, reafirmando, refletindo e debatendo sobre o “livro ausente” que fora exposto pelos atores.

Ainda sobre esta postura ativa do espectador, Desgranges, citando Rancière, afirma que:

Ser espectador não é uma condição passiva que se deve transformar em atividade, é a nossa situação normal (RANCIÈRE, 2010, p.23); a de quem age, conhece, questiona, investiga e relaciona a todo instante o que estamos vendo com aquilo que vimos, dissemos, fizemos e sonhamos. (DESGRANGES, 2011, p.67)

Com este trabalho de montagem de espetáculos que o grupo Manicômio realiza, temos a possibilidade de aperfeiçoamento e aprofundamento da técnica teatral para aquelas pessoas que são despertadas pelas aulas, ou que já chegam à escola com este interesse, pois observamos as duas situações. Além disso, estamos lidando também com um processo de formação de plateia, atraindo para o teatro pessoas que, se não fossem assistir aos amigos ou nesta situação específica escolar, talvez nunca tivessem acesso a esta arte, pois moramos em uma região bastante carente de eventos culturais e artísticos. Flávio Desgranges afirma que:

Ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo. De que maneira se pode considerar relevante, e até mesmo imprescindível, aquilo que não conhecemos em todas as suas possibilidades? (...)

O gosto por uma cultura artística, contudo, se constrói desde a infância. Aproximar crianças e adolescentes das atividades teatrais, é de fundamental importância, se quisermos pensar em formar espectadores. (DESGRANGES, 2003, p.33)

É importante lembrar que grande parte da plateia dos espetáculos apresentados pelo grupo Manicômio, já possui noção da linguagem teatral pois, trabalhando desde 2011 no campus Macaé, tive a oportunidade de dar aula de teatro para todas as turmas de todos os cursos, do segundo ao quarto ano que hoje, em 2016, lá se encontram. Assistir aos espetáculos seria, então, também uma espécie de complementação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Isabel Marques e Fábio Brazil afirmam que:

O acesso à arte por meio da escola formal é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada. É o mesmo tipo de direito que garante o acesso à Matemática, à Língua e às Ciências. Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo. (BRAZIL e MARQUES, 2012, p.26 e 27)

O trabalho do grupo está avançando e amadurecendo, mas há um ponto que ainda é problemático e que precisamos melhorar já para a apresentação do próximo espetáculo: é o fato de fazermos apenas uma única apresentação de cada trabalho artístico do grupo, o que impede o aperfeiçoamento e aprofundamento daquele trabalho específico, além de não dar oportunidade ao grupo de perceber as modificações que surgem a partir do contato com o público. Como falam Fábio Brazil e Isabel Marques, deste modo: “(...) o produto acaba sendo experimentado e vivido pelos estudantes como algo realmente fechado e hermético, a primeira é a última chance de se realizar o trabalho em sua completude, partilhado com a comunidade escolar”. (BRAZIL e MARQUES, 2012, p.97). Isso é mesmo uma pena. No nosso próximo espetáculo (Casa dos horrores) pretendo fazer ao menos três apresentações do mesmo, para que o grupo possa experimentar o processo de “recriação” da peça que se dá a partir da repetição da mesma em contato com a plateia.

Ainda assim, é possível perceber que fazer parte deste grupo de teatro, é bastante importante para estes jovens. Como podemos ver no depoimento do Eduardo, o membro fundador do Manicômio, que hoje está na UFRJ:

“O que eu mais gostei foi da liberdade que todos nós integrantes tínhamos de criar, modificar e desconstruir. Era um grupo realmente comprometido, de pessoas do mais diversos níveis de atuação, alguns ali queriam ajuda para deixar de serem tímidos, mas que igualmente colaboravam para com as produções dando o melhor de si. (...) Uma oportunidade de conhecer e estudar teatro num ambiente despojado e descontraído, onde nós mesmos traçávamos nossas metas e o ritmo de trabalho, o que não era problema pois estávamos sempre empolgados com os ensaios. (...) Sem dúvidas o Manicômio foi um marco que modificou a rotina do IFF e comunidade, que se envolveram e não deixaram de prestigiar e participar desde as intervenções mais simples e conceituais até as peças mais longas e elaboradas. Foi um veículo de cultura, informação, crítica e protesto quando não havia mais voz para os estudantes, um grito para um olhar mais humano num ambiente onde muitas vezes as pessoas se tornavam números. Foram alguns anos de crescimento pessoal e promoção da arte pelos quais não me esqueço, e guardo com saudade e orgulho na memória.” (Eduardo, 2015)

A seguir, relatarei algumas realizações de atividades culturais extracurriculares feitas através do Projeto Quarta Cultural, que criei no IFF em 2013.

4.3: PROJETO QUARTA CULTURAL: EM BUSCA DE UMA “ESCOLA VIVA”

Este projeto surgiu em 2013 a partir de um desejo de movimentar culturalmente o ambiente escolar. Ao chegar ao campus Macaé percebi, pelas conversas com os alunos, que eles sentiam falta de atividades artístico culturais na escola, de momentos em que pudessem se divertir descontraidamente e mesmo se expressar, mostrar alguma habilidade especial. Os servidores também sentiam vontade de ter espaço para se expressarem artisticamente. Levei o meu violão algumas vezes para a escola e ele era um elemento que agregava docentes e técnicos administrativos, gerando momentos de convívio muito ricos e agradáveis.

Desde que cheguei à escola, no final de 2011, a única atividade cultural que vi acontecer foi o “Encontro de bandas”, que consistia numa série de shows de bandas de alunos, todas as bandas de heavy metal. Percebi que, mesmo contemplando um grupo bastante específico da escola, aquela era uma atividade de extrema importância para aqueles alunos e para a escola, que ficava mais animada e alegre nos dias que cercavam o “Encontro de bandas”.

Comecei a pensar em um modo de juntar as vontades e os talentos dos alunos e dos servidores da escola, incluindo uma parcela maior da comunidade em eventos culturais. A

ideia inicial era promover atividades culturais no pátio coberto da escola, onde os alunos comem e também onde batem papo, jogam cartas e pingue-pongue. Eu pretendia realizar eventos uma vez por mês e que as apresentações fossem feitas por alunos e servidores, de preferência juntos, para promover a integração entre a comunidade do IFF campus Macaé. As atividades deviam ser realizadas às quartas à tarde, já que este era – e é – o único período em que não há aula na escola e é quando acontecem todos os projetos extraclasse. Daí veio o nome do projeto: Quarta Cultural.

Agora farei mais um parêntese para contar uma história que aconteceu quando eu estava idealizando o projeto. Estávamos na sala dos professores conversando e eu contei aos colegas presentes a minha ideia de criar a Quarta Cultural. Uma das pessoas que participavam da conversa falou: “Desista, menina! Aqui nessa escola nada dá certo!”. Até hoje recordo-me do choque que esta fala me causou, pois vinha de uma pessoa mais experiente e antiga na escola, enquanto eu estava recém-chegada e ainda não sabia mesmo como as coisas funcionavam por lá.

A minha sorte é que neste tempo eu já tinha aquele mecanismo que costuma questionar e duvidar: “Mas por que não? Será mesmo assim?”. E, apesar do “balde de água fria”, decidi levar o projeto adiante. Afinal, como Fanny Abramovich diz, o Paulo Freire nos ensinou algumas lições fundamentais:

E ensinou o quê? (...) Que conhecer implica em duvidar sempre, em reaprender, em reinventar, pois nada é definitivo. (...) Que toda ação decorre de uma reflexão permanente, que o conhecimento surge é da ação, mas que a crítica consciente, lúcida, reflexiva é o elemento essencial para o crescimento contínuo... (ABRAMOVICH, 1985, p.132)

Quando a Quarta Cultural começou, o grupo Manicômio já estava formado e nós imediatamente fizemos uma parceria que existe até hoje, onde o grupo de teatro constantemente apresenta esquetes, performances e improvisações no espaço da Quarta Cultural. Assim como o coral, que existiu na escola nos anos de 2013 e 2014, e também fechou uma parceria conosco, realizando várias apresentações no projeto, como a paródia de um debate entre candidatos presidenciais, na época das eleições, em 2014. Na figura 21, vemos uma cena teatral realizada na Quarta Cultural em agosto de 2013, na ocasião das comemorações dos 20 anos do campus Macaé.



Figura 21 – Apresentação teatral no aniversário do IFF, 2013. Acervo próprio.

Além disso, a Quarta Cultural também agregou o “Festival de Poesias”, evento realizado pela equipe de professores de Língua Portuguesa, que já acontece há 8 anos em nossa escola e que, desde 2013, acontece na Quarta Cultural.

Dentro da Quarta Cultural já aconteceram diversas apresentações musicais, de professores e alunos tocando juntos inclusive. Já fizemos três edições de um karaokê, onde levamos as bases num pen drive e as letras das músicas numa pasta e o público escolhe o que quer cantar. O karaokê costuma ter um público numeroso e participativo e dura mais tempo do que planejamos. Nas figuras 22 e 23, vemos servidores e alunos participando do karaokê.



Figura 22 – Servidores participando do Karaokê, 2013. Acervo próprio.



Figura 23– Alunos cantando no Karaokê, 2015. Acervo próprio.

Fizemos uma Quarta Cultural Caipira, com quadrilha improvisada e distribuição de canjica doce. Registrando que a canjica foi feita pelas cozinheiras da escola com ingredientes doados pelos professores, que também dançaram na quadrilha.

Houve ainda uma Quarta Cultural do Dia dos Namorados, que podemos ver na figura 24, onde os alunos se apresentaram cantando músicas de amor e fizemos um “correio do amor”, com muitas mensagens de amor enviadas e faladas no microfone.



Figura 24– Apresentação Musical na Quarta Cultural dos Namorados, 2013. Acervo próprio.

Trouxemos para a Quarta Cultural um grupo de pagode formado por alunos do IFF Campus Guarus, sob a orientação do Professor Saulo, que fez esta parceria conosco e trouxe um grupo de 10 integrantes com todos os seus instrumentos e equipamentos de som, como podemos ver na figura 25.



Figura 25 – Apresentação do grupo de pagode de Guarus, 2014. Acervo próprio.

Na foto abaixo é possível observar que o público está comendo enquanto a apresentação acontece. A ideia é justamente esta: levar cultura e entretenimento para as pessoas na hora do almoço. Por isso o projeto acontece das 13:30 às 14:30. Na figura 26, é possível observar como o local escolhido para o projeto tem uma plateia sempre cheia.



Figura 26– Pátio coberto onde acontece a Quarta Cultural na hora do almoço, 2015. Acervo próprio.

Ainda hoje, toda vez que alguém, aluno, professor ou servidor, tem vontade ou necessidade de um espaço para se expressar artisticamente, cantando, dançando, declamando poesia, interpretando um texto teatral, tocando um instrumento, é na Quarta Cultural que isto acontece. O projeto já é uma referência de atividade cultural na escola.

Como afirma Larrosa em entrevista ao Portal do Aprendiz: “a educação precisa se relacionar com a cultura do presente. Do contrário, transforma-se em prática de adestramento.” (LARROSA, 2013). E não resta dúvida de que este projeto permite nos relacionarmos com a cultura atual.

Em agosto de 2014, com a dissolução do coral devido a saída do regente da escola, recebemos cinco bolsas DAT (Desenvolvimento e Apoio Tecnológico e Monitoria) remanescentes do coro extinto e montei, a partir de entrevistas aos interessados, uma equipe de cinco monitores da Quarta Cultural. A partir daí, o projeto ganhou uma nova força, pois poderíamos aperfeiçoar a organização e a estruturação dos eventos, que com isso, também poderiam acontecer com uma maior frequência.

O trabalho com esta nova equipe engloba planejamento das atividades, em reuniões semanais, onde os monitores são estimulados a pensar e criar eventos interessantes para a escola. Os monitores devem, sob minha orientação, dividir as tarefas entre si para a execução dos eventos: um reserva o equipamento de som, outro faz a divulgação virtual, outro faz a divulgação nas salas, outro faz a comunicação com os participantes dos eventos (alunos e servidores), entre outras coisas.

Desta maneira, temos a chance de exercitar uma atividade muito importante para o desenvolvimento da cultura, que é a produção, esse backstage que garante que as coisas aconteçam. E todos, inclusive eu, que não tinha muita experiência nesta área até a criação deste projeto, estamos aprendendo muito a cada dia. Aprendendo errando, como aconteceu no primeiro evento organizado pelo grupo no recreio coberto.

No dia 24/09/2014, realizamos uma Quarta Cultural onde deu tudo errado: o equipamento de som chegou atrasado e falhou durante a apresentação, a tecladista que ia tocar chegou atrasada também, o grupo que cantou não foi ouvido pela plateia, pois não havia microfones para todos e o espaço aberto e barulhento do recreio coberto não colaborou, muito pelo contrário. Foi um fiasco e todos os participantes saíram chateados e frustrados.

Após a apresentação péssima, nos reunimos para conversar e pensar onde tínhamos errado e os próprios monitores apontaram as questões com bastante clareza:

- Precisamos testar o equipamento de som com bastante antecedência, pois ele costuma dar problemas.
- Grupos vocais pequenos não podem se apresentar em lugares abertos, pois não temos microfones para todos (só temos dois) e eles não tem potência suficiente para serem ouvidos ao ar livre.

- Os participantes precisam chegar com muita antecedência ao local do evento
- Pode ser mais interessante investir em deixar a plateia cantar espontaneamente, como no karaokê, pois funciona melhor.

A partir desta má experiência, aprendemos algumas coisas que nos ajudaram bastante a realizar eventos mais organizados e eficientes a seguir. Além disso, fizemos juntos uma lista de materiais, como microfones, pedestais e alguns instrumentos, para solicitar que a escola os compre para o projeto da Quarta Cultural, para garantir uma melhor qualidade nas apresentações.

Agora farei o relato de um evento da Quarta Cultural que já entrou para o calendário da escola e que é de grande importância para a movimentação cultural do nosso campus: o If's Got Talent. Esta foi mais uma proposta do querido aluno e parceiro Eduardo Matos, o mesmo do grupo Manicômio. Ele sugeriu que fizéssemos um show de talentos inspirado no reality show “America's Got Talent”, onde um grupo de jurados avalia apresentações ao vivo de todo tipo de manifestação artística.

Definimos uma data em conjunto com a direção de ensino, para que não atrapalhasse o calendário escolar; escrevemos um pequeno edital de regras que determinava por exemplo que os participantes deviam ser alunos ou servidores do IFF, o limite máximo de tempo para as apresentações e outros detalhes do tipo; convidamos três professores para serem os jurados e pedimos ao setor de comunicação para divulgar as inscrições e o dia das apresentações. Tudo isso foi feito um mês antes da data do evento. Agendamos também uma pré – seleção para uma semana antes do dia, para que os inscritos mostrassem ao menos parte do que iam apresentar, apenas para evitarmos surpresas desagradáveis ou bizarrices, coisa que não aconteceu. As categorias eram livres, as pessoas poderiam mostrar qualquer talento.

Tivemos doze inscritos, todos compareceram a pré-seleção e ao dia da apresentação. A escola emprestou os microfones, mas todos os outros instrumentos os próprios concorrentes se incumbiram de trazer (isso também estava previsto no edital). Os jurados eram uma professora de português, um professor de geografia que toca violão e um professor de música. Os três primeiros lugares ganhariam um troféu improvisado, que conseguimos no setor de comunicação, que confeccionou um adesivo com a logo do evento e colou em um troféu que havia sobrado de um evento esportivo.

O evento ocorreu em uma quarta à tarde, em abril de 2013, para uma plateia mais do que lotada, com pessoas de pé nos corredores e no fundo do auditório. Das doze apresentações, apenas uma não era de música, era de mágica. As apresentações contaram com

músicas originais e “covers” e a maioria foi executada com precisão. Aconteceram apresentações solos e de grupo. Um aluno foi o apresentador e o grupo Manicômio fez pequenas esquetes entre as apresentações, enquanto havia montagem de som e coisas do tipo, como pode ser visto na figura 27. Após a mostra competitiva, três bandas de rock da escola se apresentaram enquanto os jurados deliberavam sobre o resultado.



Figura 27 – Esquete do Eduardo no intervalo das apresentações, 2013. Acervo próprio.

As apresentações duraram cerca de 3 horas e foi um sucesso absoluto. Jurados, participantes, plateia, bandas convidadas, grupo Manicômio e obviamente eu: todos felizes e satisfeitos! No dia seguinte só se falava sobre isso nos corredores da escola, vídeos e fotos foram postados nas redes sociais e os alunos já me perguntavam quando seria a próxima edição, pois já tinham algo em mente para apresentarem. Foi uma experiência memorável!

Abrir espaço para apresentações artísticas no IFF Macaé é uma ação importante, pois, como afirmam Maria Lúcia Aranha³⁷ e Maria Helena Martins³⁸:

A cultura aponta para o mundo como ele é, com hábitos, costumes, valores que nos aproximam dos outros indivíduos do grupo. A arte aponta para possibilidades do mundo, tira-nos dos hábitos, rompe os costumes, propõe outros valores. Arte nos faz entender e ampliar aquilo que somos porque passamos a ver o mundo e a nós mesmos sob luzes diferentes. (ARANHA e MARTINS, 2003, p.413)

³⁷ Filósofa formada pela PUC – SP.

³⁸ Filósofa e professora da USP.

E foi isso que vimos e ouvimos nos corredores da escola nos dias que sucederam o evento: a comunidade escolar tinha um novo ponto de vista sobre si mesma. Nas figuras 28 e 29 podemos ver a plateia lotada no dia das apresentações e também os vencedores do concurso, junto aos jurados.



Figura 28 – Plateia do If's Got Talent, 2013. Acervo próprio.



Figura 29 – Vencedores do If's Got Talent, 2013. Acervo próprio.

Após uma primeira edição bem sucedida, parecia inevitável realizarmos a segunda edição e no dia 27 de agosto de 2014 realizamos o If's Got Talent 2. Mas, desta vez, planejamos com cerca de três meses de antecedência, desta forma a estrutura foi aperfeiçoada. Nesta época, a Quarta Cultural já contava com cinco monitores que trabalharam seriamente na produção do evento. Conseguimos quatro troféus personalizados de acrílico (primeiro, segundo e terceiro lugares e revelação) e tivemos um coquetel farto e diversificado no evento. Foram quatro jurados: uma professora de automação, um professor de física, um técnico

administrativo e o mesmo professor de geografia, o que já ampliou a integração da cultura com outras áreas de saber. O evento durou quatro horas e contou com uma plateia de mais de 300 pessoas, com o auditório lotado, pessoas de pé e sentadas no chão, como mostra a figura 30.



Figura 30 – Plateia lotada e com cartazes de torcida no If's Got Talent 2, 2014. Acervo próprio.

O evento teve como abertura a leitura de um texto dos Racionais Mc, realizada por um dos jurados. O Eduardo (o aluno que 'fundou' o Manicômio) foi o apresentador, apesar de nesta época já não pertencer mais a escola (ele saiu para fazer um cursinho preparatório para o Enem e hoje cursa Relações Internacionais na UFRJ). Foram 21 apresentações, sendo duas delas com grupos de meninos muito bem ensaiados dançando (YMCA e Show das Poderosas, esse último com o grupo vestido de mulher). Todas as outras apresentações foram musicais, sendo que uma delas feita por servidoras, como vemos na figura 31, e todas as outras por alunos. As apresentações foram ainda mais precisas do que na primeira edição, pois os candidatos estavam mais ensaiados e seguros.



Figura 31 – Grupo formado por alunos e servidoras, 2014. Acervo próprio.

O If's Got Talent foi mais uma vez um sucesso, com todos saindo de lá em êxtase. Novamente durante os dias que se seguiram, não se falava de outra coisa na nossa escola. Dessa vez, os ecos chegaram com mais força à sala dos professores e ao corredor administrativo. Foi clara a ampliação da ação, que agora alcançava novas parcelas da comunidade escolar. Fiquei surpresa com o comentário, no dia seguinte, de um senhor técnico administrativo que me disse: “Fiquei impressionado ontem com o talento desses meninos. São meninos que a gente vê agitando tudo no corredor e não imagina que eles são assim. Aí eu fiquei pensando: às vezes a gente confunde atividade com bagunça. A gente acha que eles estão bagunçando, mas eles estão é criando!”. Exatamente isso!

Na peça teatral “Conselho de Classe”, de Jô Bilac, há uma passagem em que a professora de Artes e a de Educação Física falam justamente sobre esse paradoxal olhar sobre os mesmos alunos, como vemos a seguir:

MABEL: (...) “Manhã que eu mesmo invento, pela tarde em movimento, de dobra em dobra, de vento em vento. Anoiteço redemoinho de lamento.”
 Udson 704. (troca a página) “Som de radinho, tocando baixinho, som do vizinho, o som do caminho, o som da alma fazendo ninho. O coração no peito de um Homem: som sozinho.” Maicon Douglas, 706. (troca a página)
 “Correnteza de mar, corda tesa no ar, eco de sereia preso na areia, suspira, devaneia: quem vem me amar... quem vem me amar...” Priscila, 805.
 EDILAMAR: (seca) Vale a pena lembrar que Priscila da 805 é a mesma autora do verso “Vagabunda, piranha, vai tomar no cu”, que está estampado na fachada da nossa escola. Infelizmente, sem o mesmo apelo artístico visto no versinho recitado pela professora Mabel. Não é mesmo? (...)
 MABEL: O que estou mostrando pra professora é justamente uma faceta dessas pessoas e... (BILAC, 2014, p.49-50).

As atitudes rebeldes e transgressoras dos jovens geralmente chamam mais atenção dos servidores da escola do que seus gestos criativos. Por isso, considero importante o fato do senhor do controle de turno, após o festival de talentos, perceber o potencial desses meninos, que, se vistos com cuidado e dedicação, são capazes de criar coisas surpreendentes.

A Quarta Cultural é um projeto que afeta tanto o público, como citado anteriormente, quanto aos alunos bolsistas que a organizam, como podemos observar no depoimento que um dos monitores escreveu sobre a sua experiência no projeto:

A realização sentida depois do sucesso dos nossos projetos é algo muito bom, pois trabalhamos bastante neles, e o resultado quando é positivo me deixa muito satisfeito comigo e com os outros bolsistas. E a ideia do projeto é muito boa, pois o IFF é muito voltado para estudos e pesquisas em diversos campos da física, química, e etc... E os alunos estudam tanto que acabam esquecendo de como o Ensino Médio pode ser divertido e prazeroso, a Quarta Cultural resgata um pouco isso, e quebra esse bloqueio entre Escola e Alunos, pois em vários projetos professores e alunos se apresentam juntos, e a diversão ultrapassa os cargos, e isso é uma experiência muito boa dentro da Escola. (Monitor da Quarta Cultural, agosto de 2015).

Tenho mais uma história para contar, que aconteceu com um aluno participante da Quarta Cultural. Usarei um nome fictício para preservar o rapaz, mas a história é real. O Antônio fazia parte do grupo Manicômio desde o seu início, em 2012. Ele é um menino fechado, quase não fala, gagueja às vezes e é bastante “desajeitado”. Mas sempre participou de todas as atividades, é pontual, sempre ajudou na organização dos eventos, lembrando-me que precisamos divulgar, passar nas salas, reservar o auditório, essas coisas. Além de pegar no pesado sem reclamar, montando e desmontando cenário.

Pois em agosto de 2014, Antônio anunciou que sairia do Manicômio, alegando estar no 4º ano e precisando se dedicar mais aos estudos. Todos concordaram que seria uma pena, mas entendemos e desejamos boa sorte para ele.

Daí a uns dois dias, ele me envia uma mensagem dizendo que queria me contar a “verdade” sobre a sua saída: ele saiu porque se sentia menosprezado e desvalorizado no grupo. Achava que ninguém dava importância para ele. Senti-me triste pois, pensando bem, ele tinha razão. Como ele não era extrovertido e não se “destacava” por nenhum “talento”, não lhe demos o devido valor. Pedi desculpas e disse que esperava que ele voltasse para tentarmos reparar o nosso erro. Ele não voltou.

Até que, cerca de um mês depois desta conversa por mensagens, surgiu a oportunidade de cinco novas bolsas para o projeto da Quarta Cultural e imediatamente pensei no Antônio para uma das bolsas e para liderar o grupo. Pensei que ele seria a melhor pessoa para fazer isso: organizado, pontual e com iniciativa própria. Propus isso a ele e ele topou. Propus também ao grupo de alunos que já fazia parte do projeto e todos acharam ótimo. Em uma reunião, coloquei os motivos pelos quais eu achava que o Antônio merecia a bolsa e o “cargo” de liderança e o Antônio estava presente na reunião.

Eis que, no dia 18 de setembro de 2014, o Antônio, em uma reunião do projeto, sentado de costas para mim, começa a falar assim: “Professora, a senhora me tirou de uma pior. Eu estava mesmo comentando com uma amiga minha da igreja: 'Pô! Eu não faço nada bem! Eu não canto bem, não atuo bem, não danço bem, não escrevo bem...' Eu estava muito chateado. Aí a senhora vem e fala que eu sou organizado, que eu tenho ideias boas, e eu fiquei pensando: Taí. Até que eu posso ser bom em alguma coisa!”.

O desabafo do rapaz vai ao encontro do argumento da professora Carmela Soares: “Para empreender uma ação revolucionária e eficaz sobre o mundo, é necessário conquistar primeiro seu próprio continente” (SOARES, 2006, p.109). E mais adiante, ela afirma que:

O desenvolvimento de autoestima, de confiança em si mesmo, é trajetória necessária para qualquer cidadão. Precisamos ocupar primeiro a nossa casa de origem, conhecer nosso espaço, desfazer condicionamentos internos e hábitos limitadores, para podermos falar de nosso próprio espaço, a partir de nós mesmos, sem medo e com liberdade de expressão. (SOARES, 2006, p.109).

Não parece que é exatamente isso que o Antônio está começando a fazer? Ele começou a reconhecer o seu próprio valor, mas falou tudo isso sem se virar para mim. Eu apenas segurei seus ombros e disse: “É tudo mérito seu, Antônio!”, ainda me sentindo mal por não ter visto antes como ele se sentia. Ao mesmo tempo, eu estava muito grata por ter tido a oportunidade de corrigir o meu erro. E isso me fez pensar em algo que o Tião Rocha fala no filme “Quando sinto que já sei”: “Não devemos medir carência, devemos medir potência”.

Ou ainda, como afirma o Larrosa em uma entrevista dada ao Portal do Aprendiz³⁹:

A minha ideia é a educação como refúgio incondicional, receber as crianças não em função daquilo que as determina, mas lidar com o indeterminado e que cada um possa se separar de suas próprias condições. Eu creio que esse

³⁹ <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>, acesso em 10/03/2015.

funcionamento, da educação como um contra destino, só pode acontecer se as crianças não são determinadas pelo que as condiciona, mas por suas possibilidades. Não pelo que as determina, mas pelo que as indetermina. A educação trabalha com as potências, não com as condições. Claro que há crianças ricas, pobres, grandes, negros, deficientes, com a família desestruturada etc. Mas eu acredito que devemos ser um pouco indiferentes, não prestar muita atenção a isso. Temos que dar atenção às potências, não às impotências. E o educador às vezes está muito preso fazendo a lista das condições, das impossibilidades. (LARROSA, 2012)

Outra situação interessante aconteceu no dia 08 de outubro de 2014. Nesta época, havia cerca de um mês que a escola estava passando por diversos furtos de celular. Alunos e servidores já haviam perdido seus telefones em situações estranhas, ao deixá-lo na bancada do banheiro, por exemplo. Praticamente todos os dias havia reclamações nesse sentido nas redes sociais e pelos corredores da escola. Esta situação estava me incomodando muito. Como assim roubo dentro da escola, se todos que estão lá fazem parte de uma mesma comunidade, são ou alunos ou servidores? Simplesmente inaceitável que isso aconteça!

Precisamos garantir, que ao menos dentro da escola, uma nova realidade se instaure, e não esta que nos cerca, onde competição, corrupção e mentira são atitudes disseminadas e aceitas como se não houvesse outra maneira de agir no mundo. Quando há, muitas outras maneiras, melhores maneiras. Walter Kohan, educador e filósofo, escreveu em seu livro “O mestre inventor”, onde fala sobre a história de Simón Rodríguez (pedagogo venezuelano revolucionário no século XIX) o seguinte:

A verdade precisa aqui ser inventada, como parte de uma ética e de uma política que façam deste pedaço do mundo um lugar para que todos os que nele habitam possam viver como se deve viver, um lugar como não há outro sobre a Terra. É preciso inventar uma verdade mais justa, bela e alegre para esta terra. (KOHAN, 2013, p.77)

Então, comecei a conversar com alguns colegas nas horas vagas e todos também estavam indignados. Propus que fizéssemos uma intervenção na escola, para mexer com esse assunto, despertar uma reflexão de todos sobre os roubos. Inspirada na prática já bastante antiga da UniRio de deixar os lanches à venda no pátio, com latinhas ao lado para que o pagamento seja depositado, sem que qualquer pessoa fique vigiando para saber se quem pega o lanche paga o valor devido, propus o seguinte: faríamos três tipos de doces diferentes para vender a um real, os bolsistas da Quarta Cultural arrumariam os doces num dos quiosques do pátio onde os alunos lancham, cada um com uma etiqueta com o preço e com uma latinha para

o dinheiro ser depositado e espalhariam câmeras feitas de caixa de leite e cartazes escritos: “De quantas câmeras você precisa para ser honesto?”, como podemos observar na figura 32.



Figura 32 – Câmeras e cartazes da intervenção, 2014. Acervo próprio.

Tudo foi montado pelos bolsistas na hora do intervalo da manhã e ninguém sabia que nós, professores, havíamos feito os doces e armado tudo. Fiquei por lá observando o movimento e eu e outros colegas ouvimos os seguintes comentários: “Vai lá, pode pegar, é de graça!”, “Nossa, que ideia legal, isso testa a nossa honestidade.”, “Eu peguei três doces, mas só paguei 2,50. Amanhã pago o resto.”, “Acho que isso tem a ver com os celulares que estavam sumindo aqui na escola, deve ser projeto de algum professor!”.

Resultado: os doces desapareceram rapidamente e a equipe da Quarta Cultural saiu para contar o dinheiro: faltaram apenas quarenta centavos! Ficamos muito felizes e na apresentação da Quarta Cultural que aconteceu no mesmo dia, mais tarde, nossa bolsista anunciou no microfone que a venda de doces havia sido um sucesso, pois provara que nossa comunidade era honesta e que só faltaram quarenta centavos. Todos aplaudiram calorosamente e coincidentemente, ou não, não ouvimos mais falar de roubo de celulares na escola desde então.

Chamei esta intervenção de: “Ética é aquilo que a gente faz quando ninguém está olhando”, uma frase dita certa vez pela querida colega Juliana Barreto na sala dos professores, referindo-se ao conceito do filósofo e educador brasileiro Mário Sérgio Cortella.

Foi interessante também a discussão que houve na sala dos professores uma semana antes da intervenção, quando nós contamos para os colegas o que faríamos na semana seguinte e uma das professoras colocou que seria bom darmos algum “desdobramento” para a

intervenção, para que os alunos não pensassem que era distribuição de doces. Eu disse que não achava necessário, que não devíamos menosprezar a capacidade de reflexão dos alunos e que a arte não necessita de “desdobramentos” ou “explicações”, ela diz exatamente o que quer dizer, através de sua expressividade e escolhas estéticas. Rubem Alves, no livro *A alegria de ensinar*, expressa o seu descontentamento quando lhe perguntam “O que o seu texto quis dizer?”; pois ele usa no texto exatamente as palavras que queria usar para se expressar, não há outra forma de dizer o que já foi dito.

Neste ponto, acho interessante perceber as aproximações deste trabalho com o que Pablo Helguera, performer mexicano contemporâneo, chama de “Arte socialmente engajada”. Em seu texto “Educação para uma arte engajada”, Helguera coloca que a arte socialmente engajada se posiciona em algum lugar entre as formas de artes convencionais e as áreas da sociologia, política e afins. Ele afirma que:

A arte socialmente engajada trabalha na relação com sujeitos e problemas que, normalmente, pertencem a outras disciplinas, movendo-os temporariamente para um espaço de ambiguidade. É justamente nesse deslocamento temporário dos sujeitos para o mundo do fazer arte que se obtêm insights para um determinado problema ou condição, tornando-os visíveis para outras disciplinas. (HELGUERA, 2011, p.36).

O problema de roubo de celulares na escola, a princípio, deveria ser resolvido pelo Controle de Turno ou pela Direção da Escola, ou mesmo virar caso de polícia. No entanto, com esta ação criativa, um grupo de professores e alunos tocou na questão de maneira indireta, embora clara e esta ação reverberou para além dela mesma, gerando outras ações como as que observamos logo depois, de um aluno que encontrou um óculos de marca no micródrômico e postou uma foto sua no facebook com os óculos, mas procurando pelo dono. Ação esta que se repetiu nos meses seguintes (pessoas postando fotos de objetos encontrados na escola procurando por seus donos) e acontece ainda hoje.

Como a Arte Socialmente Engajada, a nossa intenção era que os efeitos da nossa intervenção durassem mais do que a efemeridade da ação em si, que na verdade durou poucos minutos, já que os doces foram rapidamente comprados. E, de fato, observamos a reverberação dela ainda hoje. Pablo Helguera afirma que: “Toda arte provoca interação social, no caso da SEA (Social Engagement Art), é o processo em si – a produção do trabalho – que é social”. (HELGUERA, 2011, p.39).

Por outro lado, é sempre bom lembrar que:

A arte em si não é uma panaceia mágica para aliviar consciências ou acalmar os desvalidos, ela é uma área de conhecimento que traz em seu bojo (como qualquer outra área de conhecimento) possibilidades de abrir mundos, de ver/ler o nosso de outras formas, de vislumbrar soluções a partir de outros pontos de vista. (BRAZIL e MARQUES, 2012, p. 92).

A arte não faz mágica, mas traz em si um potencial incrível de mobilização de indivíduos e de grupos. Penso que uma parte importante do meu trabalho é despertar nos alunos a sua capacidade de ver, de criticar, de agir e de mudar. Como afirma Kohan, sobre esta relação entre professores e alunos:

Professor é aquele que provoca uma mudança em sua relação com o poder, é o que os retira de sua apatia, de sua comodidade, de sua ilusão ou impotência, fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social. Em última instância, é o que faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas. (KOHAN, 2013, p.88).

E a Quarta Cultural está aí, segue como projeto permanente e com o intuito de movimentar, alegrar, integrar e humanizar a nossa escola. Sempre em busca de uma escola mais viva!

5. CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO

Farei agora considerações realmente em trânsito, pois este trabalho no IFF Macaé continua e o pensamento sobre ele também. Ou seja, a experiência está em andamento e o saber da experiência não termina aqui.

De todo modo, há um ciclo que se encerra aqui, que é esta dissertação, que precisa chegar ao fim. E aqui estamos. Chego até aqui com a sensação de que escrevi sobre a minha vida inteira. Sobre minha trajetória, que começa lá na infância, numa família repleta de intelectuais de esquerda, ouvindo sobre política e psicanálise, brincando descalça no sítio; passando por uma adolescência extremamente questionadora; pelo meu encontro com o teatro, com a licenciatura; mais tarde com a arteterapia, a maternidade, o trabalho como professora e tudo o que me influenciou neste caminho. Tudo o que foi importante para mim. Tudo o que me alimentou. Tudo o que li. Tudo o que ouvi. Tudo o que senti. Tudo o que provei. Tudo o que sonhei. Tudo o que sofri. Tudo o que aprendi.

Em todo esse caminho vejo uma busca pela vida, pelo extraordinário dentro do cotidiano, pela felicidade. Tenho trilhado um caminho na busca por mim mesma, pelo melhor que há em mim, que me conecta aos que amo e ao mundo. Uma busca nem sempre clara, nem sempre simples, nem sempre agradável. Mas sempre uma escolha, uma decisão: não me deixar adormecer pelo dia a dia, não me deixar levar pela correnteza, não ser mais um boi nessa manada que é levada sem saber pra onde vai. Eu, muitas vezes, também não sei para onde vou. Mas quero eu mesma descobrir, eu mesma definir a minha rota.

Assim sou na vida, assim sou no trabalho. Busco esta conexão entre tudo o que penso, sinto e faço, em todas as esferas da minha vida, que para mim são inseparáveis. A- professora-que-sou-está-conectada-à-mãe-que-sou-e-à-companheira-que-sou-e-à-filha-que-sou-à-irmã-que-sou-e-à-amiga-que-sou.

Escrever este trabalho foi uma alegria: conhecer vários autores que escrevem sobre as questões que me mobilizam, reencontrar outros autores sob uma outra perspectiva, ter novas questões a partir do que li e das experiências na escola em que trabalho, ser estimulada e desafiada pelos professores e colegas do mestrado, ser encorajada pela minha orientadora/amiga. Tudo isso faz parte do meu processo de “bildung”, de ir além de quem eu sou. Um período muito importante na minha vida.

Ao finalizar esta trajetória, gostaria de destacar a importância do Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas em uma instituição Federal e de qualidade

como a UniRio. Com a ideia de trazer de volta para a universidade professores atuantes das redes públicas e privadas, o programa estimula que pensemos sobre a nossa prática e a vejamos sob uma nova ótica e, a partir disso, torna-se inevitável que recriemos a nossa prática, pois toda a reflexão feita sobre ela retorna para ela e com isso estamos, muito provavelmente, nos tornando melhores professores, aperfeiçoando nossas aulas e colaborando para mudanças importantes no sistema educacional. Por tudo isso, espero que este programa cresça e se fortaleça, ampliando o seu campo de ação.

Preciso dar um destaque especial, também, para o meu reencontro com o Paulo Freire, autor que conheci em 1997, no início da minha graduação na UniRio e por quem me encantei profundamente, mas na época tudo o que ele falava me parecia muito utópico e distante da minha vivência nas escolas em que estudei. Porém, reler Paulo Freire hoje, quase vinte anos depois, estando exatamente onde estou, me parece muito real e concreto, importante e contundente: fundamental. Ao reler “Pedagogia da autonomia”, tenho vontade de riscar esta minha dissertação e escrever uma única linha: Esqueçam tudo o que escrevi, apenas leiam a “Pedagogia da autonomia” do Paulo Freire.

Está tudo lá: a importância do respeito, da escuta, da ousadia, da amorosidade, da ética, da necessidade da educação emocional e afetiva também e, principalmente, da certeza de que nada é imutável e de que somos construtores da nossa própria história e podemos, sim, mudar o mundo.

Sei que o meu trabalho não faz jus à grandeza deste autor, que neste trabalho cito outros autores que falam exatamente o que ele já dissera, mas esta ficha caiu bem agora, dias antes de escrever esta última parte do trabalho e eu confesso que não tive fôlego de retornar para rever o tamanho que o Paulo Freire poderia ter neste trabalho. Por isso, quero agora fazer minha reverência a este grande educador e expressar minha gratidão por tudo o que ele pensou e escreveu. Hoje vejo que as minhas buscas na vida foram enormemente guiadas pelas suas palavras.

Para mim, hoje, as palavras de Paulo Freire não são mais tão utópicas como eu achava antes. Penso ser perfeitamente possível fazer as mudanças de paradigma que ele propõe e presencio isso no meu trabalho.

Vejo que a educação no Brasil passa por um momento delicado, onde a estrutura das escolas tradicionais não atende às necessidades dos meninos e meninas de hoje. E não penso que a solução seja, como muitos pensam, trazer mais tecnologia para as salas de aula, mas sim, o que precisamos é de uma humanização da educação. Uma escola mais aberta às

questões afetivas, emocionais, sensíveis. Uma escola mais atenta às relações sociais que são construídas a cada dia. Uma escola onde se tenha tempo e espaço para o prazer, para a alegria, para o riso e, é claro, para a arte.

Penso também que, ao contrário do que lemos nos jornais e escutamos nos conselhos de classe das escolas, a indisciplina dos jovens na sala de aula não seja um problema para a sua aprendizagem. Mas vejo, sim, o fato das aulas serem extremamente desinteressantes, conteudistas, desprovidas de paixão e afeto e distantes do universo desses jovens, como o grande obstáculo para a aprendizagem dos mesmos. Para mim, é claro como a luz do sol no verão, como não encontramos nenhum problema de indisciplina numa aula em que há uma troca com os alunos, em que há escuta, em que há afeto, em que o que se faz se conecta às suas vidas. São aulas “mágicas”, são aulas “vivas”, são aulas que, como falou um funcionário do IFF após aquele aulão na quadra: “parecem uma festa”! Pela sua espontaneidade e pela sua alegria. Mas são aulas onde se aprende muito e onde o que se aprende, não se esquece, como foi dito em diversos depoimentos de alunos ao longo deste trabalho.

Essas experiências prazerosas de aprendizagem que relato aqui trazem não só um crescimento pessoal para cada indivíduo envolvido no processo, como também despertam o senso de coletividade, o cuidado com o outro, a solidariedade. O teatro é, neste sentido, uma importante ferramenta.

Ao trabalharmos com teatro na escola, estamos trabalhando com os indivíduos e seus corpos, mentes e corações (visando o desenvolvimento integral), assim como estamos trabalhando com a coletividade, a escuta, o respeito às diferenças, à multiplicidade de ideias e visões de mundo e à aceitação do outro. Temos diversos depoimentos de alunos ao longo desta dissertação que corroboram para esta afirmação.

Tenho a consciência de que meu trabalho como professora de teatro dentro de uma escola de ensino médio profissionalizante, não visa a formação de atores. Mas, também não concordo que o teatro deva estar “a serviço” de alguma outra coisa que não ele mesmo. Acredito na força do teatro como arte expressiva, comunicativa, que interliga os seres humanos, que amplia nossos horizontes, que nos leva ao autoconhecimento, que ativa reflexões, emoções, que trabalha o corpo de maneiras inusitadas. O teatro não é salvador ou mártir, mas que o meu encontro com ele na vida me modificou inteiramente como pessoa, isso eu não posso negar.

Assim como não acho que o Teatro deva ser usado como mártir ou salvador da pátria, também não gosto quando a educação é colocada neste lugar. Acho que a nossa sociedade

possui vários espaços onde as relações sociais acontecem e onde o aprendizado ocorre (na família, no trabalho, na rua, etc) e a escola é apenas mais um dentre estes espaços.

É bem verdade que em nossa cultura, neste tempo, a escola é considerada “o” lugar onde a educação acontece”.

Eu questiono tudo, ou quase tudo, dessa escola que temos hoje.

Questiono a disposição espacial das salas de aula, com suas carteiras enfileiradas. Questiono o sistema esquizofrênico com que as disciplinas são divididas e desconectadas umas das outras. Questiono o excesso de conteúdos dados e cobrados em tempos de google e internet. Questiono a falta de conexão destes conteúdos com a vida. Questiono os sistemas de avaliação. Questiono os sistemas de aprovação e reprovação. Questiono a maneira como as turmas são criadas. Questiono o tempo de duração das aulas. Questiono as posturas dos professores, quase sempre os donos da verdade. Questiono a exclusão do corpo das situações de aprendizagem da escola.

Por fim, questiono a mim mesma: o que eu estou fazendo? Posso fazer diferente? Posso fazer melhor? O que eu faço acrescenta algo na vida dos meus alunos?

Eu tendo a pensar com uma ótica humanista e não me agrada pensar a educação dentro da ótica do mercado. Mas ainda dentro da ótica de mercado, esta educação que se pratica hoje me parece equivocada.

Acredito que a educação seja um ato de amor e respeito. Que também seja uma aventura, onde corremos riscos e ousamos. Acredito que podemos ensinar o que não sabemos. Acredito que a coisa mais importante que um professor pode ensinar é a vontade de aprender. Acredito que cada um pode descobrir o que quer realmente aprender e trilhar o seu caminho, e nesse caminho nós professores apenas seguramos a lanterna, mas os alunos caminham para onde querem, no ritmo necessário para cada um.

Sabemos que há muitas experiências alternativas de educação, como a Escola da Ponte em Portugal, o Instituto Yip, na Suécia ou o CPCD, do Tião Rocha, no Vale do Jequitinhonha. Não descarto a possibilidade de trabalhar um dia em uma escola diferente, que esteja aberta a novos caminhos. Mas, por enquanto, falo do lugar de alguém que leu essas coisas, sonha com elas, acredita nelas e atua em uma escola completamente tradicional, e técnica, ainda por cima. E mesmo estando neste lugar, eu acredito que posso encontrar um caminho para uma educação significativa para os meus alunos. E nessa hora eu penso: ainda bem que ensino Teatro, e não matemática!!! Apesar de todas as dificuldades estruturais, com a liberdade que tenho na cabeça, com a leitura constante que realizo a respeito, com minha sensibilidade, com

minha criatividade, com minha ousadia e minha “desobediência”, acredito que tenho “a faca e o queijo nas mãos”!

Talvez seja mesmo preciso desescolarizar a escola, como já apontou Rui Canário no seu livro “A escola tem futuro?” e como o Larrosa também fala. É preciso desdisciplinar as disciplinas, desalunizar os alunos e nos desprofessorizarmos, para criarmos outras relações com o mundo e com nós mesmos. É preciso tornar a escola porosa e deixar-se contaminar pelo universo educativo que existe fora de suas fronteiras. É preciso tornar a escola mais humana e alegre.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? São Paulo: Círculo do livro, 1985.

ALVES, Henrique Barreiros; BRUM, Rosilene de Paula; CORRÊA, Nadia Batista; DUQUE, Alan Murilo Pereira e SILVA, Ruan Marcondes. A construção do Instituto Federal Fluminense campus Macaé e sua relação com a história macaense. Ainda não publicado. Cedido pelos autores. Macaé, 2014.

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. São Paulo: Ars Poéticas, 1994.

ALVES, Rubem. Rubem Alves: a educação como um ato de amor à vida. In: MOSÉ, Viviane (org.). A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia e MARTINS, Maria Helena. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1999.

BATISTA, Carla e CANDIA, Cilene. Qual o lugar da arte no currículo escolar? In: R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/07_artigo_Cilene_Candia_Carla_Batista.pdf>. Acesso em 12abr. 2015.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II – Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BILAC, Jô. Conselho de classe. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

BITTENCOURT, Maria Inês. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. Revista Polêmica V.11, n.02 (2012). Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3091/2210>. Acesso em: 23jul. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Decreto nº7566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1909. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRAZIL, Fábio e MARQUES, Isabel. Arte em questões. São Paulo: Digitexto, 2012.

BRECHT, Bertold. Tradução de Aparecida Damásio. A exceção e a regra. 1930.. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/04/a-excessc3a3o-e-a-regra.pdf>>. Acesso em: 20fev. 2015.

BROOK, Peter. A porta aberta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CALDAS, Luiz Augusto. Fragmentos de uma história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012.

CANALI, Heloisa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional, In: Simpósio Sobre trabalho e Educação, UFMG, Anais de 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (orgs.). Escola da Ponte: defender a escola pública. Portugal: Profedições, 2004

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? São Paulo: Artmed, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

DA CUNHA, Célio e WERTHEIN, Jorge. Fundamentos da educação. Brasília: UNESCO, 2000.

DEBORD, Guy-Ernest. Teoria da deriva. In: Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade. Organização: Paola BerenStein Jacques. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

DE CERTEAU, Michel. A invenção do Cotidiano Petrópolis: Vozes, 1998.

DE MASI, Domenico. O ócio criativo. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Editora Huicitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. O efeito estético: a finalidade sem fim. In: Urdimento, n°17, setembro de 2011.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FARIAS, Sérgio. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. In: Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol 1, n.10 (DEZ 2008). Florianópolis: UDESC, Anual. ISS 1414-5731.

FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa: Bertrand, 1974.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. Medo e Ousadia: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. São Paulo: LP&M, 1994.

GRAVATÁ, A., PIZA, C., MAYUMI, C., SHIMAHARA, E. Volta ao mundo em 13 escolas. Fundação Telefônica : A. G., São Paulo, 2013.

GROTOWSKI, Jerzy. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

GUATTARI, Felix. As três ecologias. Campinas: Papirus, 1990.

GUÉNOUN, Denis. A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro. Trad. Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

HELGUERA, Pablo. Educação para uma arte engajada. In: Pedagogia no campo expandido. Org.: Pablo Helguera e Mônica Hoff. Brasília: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

KOHAN, Walter Omar. O mestre inventor: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Nietzsche e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. O papel da educação é subverter as regras. Entrevista dada ao Portal do aprendiz em 09/04/2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>. Acesso em 10mar. 2015.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. Entrevista apresentada peal TV Univesp, publicada em 15/05/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>>. Acesso em: 25mai. 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MANACORDA, M.A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MC'CHESNEY, Robert W. (Introdução). In: CHOMSKY, Noam. *Neoliberalismo e ordem global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete sabres necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane (organização e apresentação). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1987.

OTSU, Roberto. *A sabedoria da natureza*. Santa Catarina, 2006.

PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais, uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PORFIRO, André Luiz. *A Alfabetização cênica – Um percurso metodológico no ensino do teatro*. In: *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. Organizador Renan Tavares. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

SANTANA, Arão Paranaguá. Metodologias Contemporâneas do Ensino de Teatro : Em foco, a Sala de Aula. In: TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson. (orgs.) Cartografias do ensino do Teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. Organizador Renan Tavares. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº53, abril/2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon. MOREIRA, Janine (Org.). Educação e arte, as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Trabalho apresentado no IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.usc.br/etc/conferencias/index.php/ampedsul/9anpedsul/papec/viewfile/177/103>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Filmes:

Por uma outra Globalização, de Sílvia Tendler, 2006 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K6EIIQNsoJU>>. Acesso em: 27ago. 2014.

Quando sinto que já sei, de Perez Lovato e Anderson Lima, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em 13set. 2014.

A educação proibida, de Germán Doin Campos, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>>. Acesso em: 20set. 2014.

Sites:

<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-foi-a-primeira-escola>, acesso em março de 2015.

<http://redefederal.mec.gov.br/>

<http://portal.conif.org.br/>

<http://www.macaе.rj.gov.br/conteudo/leitura/titulo/a-historia-de-motta-coqueiro>