



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas

**Táticas e Gambiarras pelo Professor de Teatro do Município
do Rio de Janeiro.**

Flávia Moraes da Silva

Orientadora: Professora Doutora Andréa Bieri

Rio de Janeiro
2020

Táticas e Gambiarras pelo Professor de Teatro do Município do Rio de Janeiro.

Flávia Moraes da Silva

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, do Centro de Letras e Artes, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, sob a orientação da Professora Doutora Andréa Bieri.

Rio de Janeiro
2020

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S586 SILVA, FLAVIA MORAES
Táticas e Gambiarras pelo Professor de Teatro do
Município do Rio de Janeiro / FLAVIA MORAES SILVA. --
Rio de Janeiro, 2020.
198 f.

Orientadora: Andréa Bieri.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Artes Cênicas, 2020.

1. Professor de teatro do Município do Rio de
Janeiro. 2. Táticas. 3. Gambiarras. I. Bieri,
Andréa, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas

Táticas e Gambiarras pelo Professor de Teatro do Município do Rio de Janeiro.

Flávia Moraes da Silva

Dissertação de Mestrado

Banca Examinadora

Prof^a. Dr.^a Andréa Bieri (orientadora)

Prof^a. Dr.^a Cleusa Joceleia Machado (UFRJ)

Prof^a. Dr.^a Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)

A Banca Considerou a Dissertação _____

Rio de Janeiro 27 de março de 2020

Dedicatória

Dedico esta dissertação a todos os professores de Teatro do Município do Rio de Janeiro que criam suas táticas e gambiarras diárias como resistência estética e política.

A meu companheiro Olivar Bendelak pelo amor e por não soltar a minha mão em todo o processo desta pós-graduação.

À minha família uma das mais típicas brasileiras: Meus pais amados José Manoel, Cicera Pereira (madrasta), Neusa Moraes e aos meus irmãos, Patrícia Moraes, Fabiana Moraes, Flávio Moraes, Adriana Maria, Flávia Maria e Cynthia Regina.

Agradecimentos

À minha orientadora Andréa Bieri, pelo olhar atento e delicado na orientação dessa dissertação.

Às professoras Jacyan Castilho de Oliveira e Marina Henriques Coutinho pelas valiosas observações no processo de qualificação.

A Wellington Junior por me acompanhar em todo o processo de escrita – obrigada pelo seu cuidado amoroso comigo.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que abriram suas salas e dedicaram seu tempo para esta pesquisa – Obrigada pela colaboração!

A Lindomar Araújo meu companheiro de labuta diária – Obrigada por todo o incentivo nesta jornada.

À minha turma do Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas 2018. E a toda equipe que compõe esse programa.

À Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Às primeira, segunda e quarta Coordenadorias Regionais de Educação do Município do Rio de Janeiro.

A todos e todas que me apoiarem nessa empreitada de formação.

Resumo

Esta dissertação propõe observar a prática cotidiana do professor de Artes Cênicas da educação básica da cidade do Rio de Janeiro. São quatro professores da rede municipal investigados no intuito de perceber as táticas e gambiarras metodológicas construídas no chão da escola. Entendo as táticas e gambiarras como forma de resistência política e estética na construção de possibilidades organizacionais para suprir alguma dificuldade encontrada no campo do ensino das Artes Cênicas, uma tentativa de aproximar o cotidiano dos profissionais com a teoria de estratégia e tática criada por Michel de Certeau e o conceito da gambiarra desenvolvido por alguns estudiosos da área. Os professores investigados são de quatro regiões da cidade do Rio de Janeiro. Eles apontam os meios que desenvolvem no seu trabalho cotidiano para efetuar sua matéria escolar. As situações acompanhadas talvez não difiram muito do dia a dia das escolas em geral, mas é importante observar que o professor simplesmente não se apassiva diante das condições encontradas nas estruturas da rede. Ao contrário ele joga com elas para ter algum ganho, mesmo que este ganho não seja permanente. Este profissional não está solto inteiramente para trabalhar sua disciplina, pois há estratégias institucionalizadas que os acompanham a todo instante.

Palavras-chave: Professor de Artes Cênicas, Táticas, Gambiarras.

Abstract

This dissertation seeks to observe the daily practices of the performing arts teacher of basic education in the city of Rio de Janeiro. There are four teachers from the municipal network investigated in order to understand how methodological tactics and tricks built on the school. I understand tactics and “gambiarras” as a form of political and aesthetic resistance in the construction of organizational possibilities to overcome some difficulties found in the field of the teaching of the Performing Arts. An attempt to bring together the daily lives of professionals with the theory of strategy and tactics created by Michel de Certeau and the concept of “gambiarra” developed by some scholars in the field. The investigated teachers are from four regions of the city of Rio de Janeiro. They point out the means that they develop in their daily work to carry out their school. The situations seen here, perhaps do not differ much from the day-to-day of schools in general, but it is important to note that the teacher simply is not passive in the face of the conditions found in the network structures. When choosing, he plays with them to have some gain, even if this gain is not permanent. Another point is to realize that this professional is not free to work in his discipline, as there are institutionalized strategy that are followed all the time.

Palavras-chave: Performing Arts Teacher, tactics, “Gambiarras”.

Sumário

Introdução	07	
Capítulo 1 - A Formação Cotidiana das Táticas e Gambiarras		
1.1. Estratégias do ensino Público Municipal do Rio de Janeiro.....	18	
1.1.1. Regimentos do ensino das Artes.....	18	
1.1.2. Histórico da institucionalização do professor de Teatro na Rede Municipal do Rio de Janeiro.....	21	
1.1.3. Algumas metodologias teatrais como estratégias e seus paradoxos	26	
1.2. Tática Nossa de Cada Dia		
1.2.1. Cotidiano na escola e as táticas para existência.....	29	
1.2.2. A tática como reinvenção do espaço teatral na escola.....	31	
1.3. Gambiarras e Seus Usos nas Aulas de Teatro		
1.3.1. As práticas conceituais das Gambiarras: deslocamentos das Artes visuais e minhas práticas pedagógicas.....	34	
1.3.2. As estratégias das políticas educacionais não escapam às gambiarras do Professor de Teatro.....	41	
1.3.3. As tensões conceituais da Gambiarra.....	43	
Capítulo 2 - Táticas e Gambiarras Desenvolvidas pelo Professor de Teatro do Município do Rio de Janeiro		46
2.1. Professor-gambiarra e a escolha da profissão.....	47	
2.2. As táticas do seu primeiro dia no campo do ensino.....	51	
2.3. Táticas entre o Espaço Escolar e a Cidade Educadora.....	53	
2.4. Táticas do espaço de legitimação do professor de teatro na escola.....	58	
2.5. Espaço Gambiarra.....	61	
2.6. O jogo teatral como estratégia metodológica entre táticas e gambiarras.....	67	
2.7. A “não mediação” como tática.....	71	

2.8. O desenho, a música, o cinema como uma tática e gambiarra nas aulas de teatro.....	73
Considerações finais	80
Bibliografia	86
Anexos com os relatos e entrevista	90

Introdução - O chão das minhas experiências: gambiarras montadas pelas táticas.

Sou Flávia Moraes, tenho 43 anos, nasci em Pernambuco e moro no Rio de Janeiro há treze anos. Apresento neste início da pesquisa minhas experiências com a linguagem teatral que vão desde o meu primeiro encontro ainda na adolescência até o momento em que cheguei ao Mestrado Profissional do Ensino de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, remonto à época em que morava na comunidade do Alto José Bonifácio, região periférica do Recife. Foi em um movimento católico, em meados dos anos 90, quando a igreja estava em verdadeira ebulição. Nessa época, a teologia da libertação perdia força para uma igreja conservadora e se distanciava das pregações de um mundo mais justo e liberto de opressões. Sim, praticávamos política, quando nos colocávamos como sujeitos críticos do mundo que nos cercava. Enfim, foi um tempo em que parte das comunidades (Alto José Bonifácio, Córrego São Domingos Sávio, Córrego José Grande, Morro da Conceição) não aceitava as diretrizes tomadas pelo bispo do período, principalmente com a expulsão do padre das suas funções sacerdotais. Naquele momento aconteceu um movimento de resistência em que as comunidades se recusaram a aceitar a nova ordem e passaram elas mesmas a fazer sua liturgia.

O *Resisteatro*, meu primeiro grupo de teatro, nasce desse movimento. Adultos, adolescentes e crianças que se juntaram para fazer teatro com temas sociais considerados urgentes para o grupo. Foi ali, sem um professor de teatro e longe do poder do estado que senti uma das melhores e maiores emoções. Contava os dias da semana para chegar o domingo e poder estar em grupo, experimentar os exercícios, montar pequenas cenas que seriam apresentadas nos nossos eventos. O teatro me fez ser sujeito, pois podia falar, me expressar. O coração acelerava de alegria de estar em coletivo e em relações horizontais.

A igreja ocupou um espaço do qual a escola nunca chegou perto. Aliás, antes de fazer teatro, a escola era um lugar que me retraía, e esta relação de desconforto com a educação formal só mudou depois de praticar teatro, mesmo que não tenha descoberto essa linguagem artística através deste universo escolar.

Considero que a participação no *Resisteatro* foi a responsável por me tornar professora. Lembro que passaram por nós várias pessoas que conduziam exercícios, nos levavam textos teatrais, gente que tinha alguma experiência nesta linguagem. Praticávamos um teatro comunitário que fez diferença, que foi capaz de me fazer sonhar por um lugar mais justo.

Sou a terceira pessoa a entrar numa universidade na minha família. A tarefa foi difícil e dolorosa, pois minha experiência com a escola pública não foi das mais consistentes para enfrentar uma prova e entrar em uma universidade pública. Neste período não havia incentivos para que pessoas como eu ingressassem em cursos superiores.

Em 1998 passo para o curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco. Ainda guardo comigo a sensação de felicidade ao saber através de um telefonema de um amigo que havia passado. Eu só pensava que iria fazer teatro, olhava a grade de disciplinas que cursaria e me sentia feliz por demais. Só havia um pequeno problema: não tinha atinado que o curso era de Licenciatura. E para agravar, a própria universidade trazia confusões na metodologia, pois estudávamos muitas técnicas teatrais nos distanciando do campo da escola formal, onde os discentes normalmente iriam atuar.

Mas como sempre existe alguém no caminho que nos ajuda a perceber para onde devemos ou estamos seguindo, surge o professor Marco Camarotti, que inicia o projeto chamado Pátio da Fantasia cuja proposta é fazer teatro com crianças hospitalizadas, deficientes auditivas, deficientes visuais e crianças com características específicas¹. Nesse grupo estudávamos sobre a pedagogia teatral, teatro infantil, psicologia, sobre as deficiências. Fizemos cursos de Libras, visitamos hospitais e escolas para cegos. Enfim, creio que a formação voltada para a educação tenha vindo dessas experiências. Montamos pequenas cenas que possuíam uma estrutura aberta de modo que as crianças podiam intervir na apresentação. Trabalhei diretamente com o grupo dos deficientes auditivos e visuais.

Creio que a entrada em uma universidade faz diferença na vida das pessoas, mas para algumas traz significados maiores, pois na lógica social em que convivem não há um olhar para a academia. Naquele período era algo muito distante do chão das comunidades que seus jovens pisassem no chão da universidade.

No ano de 2007, recém-chegada à cidade do Rio de Janeiro, fui trabalhar em um projeto social no bairro do Lins, na zona norte da cidade. Em sua totalidade, os estudantes eram da rede municipal do Rio de Janeiro. Nesse período começam minhas inquietações

¹ O Projeto Pátio da Fantasia começou em 1998 no Núcleo de Pesquisa em Artes Cênicas (NUPAC) do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Coordenado pelo Prof. Dr. Marco Antonio Camarotti Rosa (1947 – 2004). Conferir a dissertação *Por uma estética do respeito às diferenças: Projeto Pátio da Fantasia*, de Aretha Ferreira de Andrade (2008).

quanto à metodologia que desenvolvia naquele espaço e o que de fato alcançava na educação dos alunos. A sensação de que nada dava certo e que tudo se esvaía era recorrente. Possivelmente isso acontecia devido às diversas situações conflituosas que as crianças e adolescentes traziam no seu corpo para dentro da instituição. O processo educativo, que inclui o aspecto social, econômico, cultural, já estava cravado na maioria daqueles estudantes e seus corpos já respondiam à altura à violência na qual haviam sido educados.

Essa instituição é religiosa e possuía um calendário comemorativo: estávamos sempre preparando algo a ser apresentado. Ela oferecia as quatro linguagens artísticas - música, artes plásticas, dança e teatro – além de reforço escolar, e sempre buscava trabalhar de maneira integrada com as atividades artísticas. O processo das aulas estava pautado no jogo teatral e no fazer peças. Mas a questão do método teatral ainda me inquietava, pois não havia nenhum sistema que eu seguisse.

Em 2009 início uma especialização em Psicomotricidade na Faculdade Candido Mendes, pois sentia a necessidade de melhorar minha atuação como professora. Sentia hiatos nas práticas com os estudantes e a especialização me deu noções de como os jogos e brincadeiras praticados com as crianças colaboravam para que os alunos trabalhassem o ritmo, a lateralidade, equilíbrio, a força e, claro, o afeto. A decisão em fazer o curso já era o prenúncio desta pesquisa, pois já me inquietava com a minha própria prática.

Acredito que neste relato de experiência profissional seja importante dizer que naquele período tive muito contato com o Teatro do Oprimido, participando de diversas oficinas e laboratórios. Vi nascer a *Estética do Oprimido* quando Boal ainda a escrevia e trazia para a mesa seus escritos para debater com seus curingas. Por certo que os jogos e exercícios e a estética do TO me acompanharam em toda a minha jornada profissional.

Em 2012, início minha atuação na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. A primeira experiência foi em uma escola considerada de pequeno porte. Eram cinco turmas e funcionava em horário integral, nenhuma com menos de 35 alunos. Havia uma boa estrutura em comparação a outras escolas, com sala exclusiva para atividade prática de teatro e, além disso, contávamos com computadores, som e internet. Precisei me adaptar ao ritmo de uma escola comum: os tempos de aula divididos em cinquenta minutos, notas, diários de classe, diários virtuais, planos de aula. Essa escola fazia parte de um projeto da Secretaria chamado Ginásio Experimental Carioca. Como o número de estudantes aumentou consideravelmente em relação aos que atendia no meu trabalho anterior, as

aulas de teatro apenas práticas já não eram possíveis. A teoria começou a fazer parte da rotina, intercalada com jogos teatrais. Trabalhei com as turmas algumas aulas do Educopédia², que ajudavam na organização da aula. Assim era possível ver imagens e vídeos que auxiliavam no aprendizado. Foi apenas um ano e meio em uma escola onde havia melhores condições físicas e pedagógicas, se comparada a outras escolas da rede.

A rememoração do que aconteceu nessa escola da rede municipal, comparada à experiência com o projeto, me faz perceber que momentos de diversão, alegria e risos foram mais presentes no projeto. A exigência de provas, notas, o “passar” de ano trazia uma rigidez que fazia com que o riso não acontecesse de forma descontraída. Havia uma tensão no ar. Foi ali também que observei um distanciamento entre a figura do professor e estudante. Eram relações mais verticalizadas, tínhamos papéis bem definidos.

Talvez tenha havido certa inabilidade para que eu percebesse as demandas que a escola exigia, aliadas com um processo mais lúdico e criativo. Foi um ano e meio em que atuei como professora de teatro, professora de projeto de vida, eletivas, estudo dirigido e precisava de dedicação para compreender o projeto do ginásio experimental³ e trabalhar com aulas de teatro com os estudantes.

Era muito curioso levar os estudantes para a sala de teatro, pois era como se seus corpos estivessem libertos, longe das carteiras onde ficavam sentados por muitas horas e também da autoridade do professor, o único a poder circular entre as carteiras. As primeiras aulas na sala de teatro foram de muita algazarra, muita conversa. Era difícil explicar qualquer coisa. Aquele espaço, principalmente entre os alunos do sétimo ano, era como se fosse um recreio. Confesso que, muitas vezes, para conseguir silêncio, para dar alguma aula, negociava a ida deles para estar na sala de teatro como troca.

² A *Educopédia* é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões. Fonte: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=24>. Visitado em 05/03/2019.

³ Implantado pela Secretaria Municipal de Educação em 2011, o programa é sustentado em três eixos-excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores, conta com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios. Fonte: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29>. Visitado em 05/03/2019.

No início de agosto de 2013 mudei de unidade escolar, pois passei para o concurso de quarenta horas. Na época, precisava me exonerar da minha primeira matrícula de dezesseis horas. Também troquei de Coordenadoria, saí da Segunda CRE (Coordenadoria Regional de Educação) para a Primeira. Portanto, chego nesta unidade no meio do ano letivo. Naquele ano essa escola atuava com mais de mil alunos e então passo a atender umas quinze turmas.

Essa unidade escolar é considerada de grande porte, tem três andares, mas era pequena para o número de estudantes. Além disso, havia uma grande distorção idade-série e muita violência no corpo discente que, claro, reverberava também para os docentes. Foram cinco anos em que estive junto à unidade e nesse período passaram três gestões pela direção, muitos problemas onde a falta de espaço para o trabalho com arte era só mais um!

Foram anos bem difíceis onde todos os profissionais enfrentavam um dia por vez e vi claramente a desumanização quanto ao educar. Claro que há exceções, mas avalio que o educar mais humano aconteceu somente no meu último ano na unidade, pois me sentia mais próxima dos alunos, nos escutávamos melhor.

O ambiente nos afeta, e aquela estrutura escolar atingia a todos que ali permaneciam. Um corpo que já revela ensinamentos de violência e encontra um espaço escolar que pouco difere do que já conhece, tem grandes chances de se manter na mesma frequência de agressividade. Cito duas situações vivenciadas nesta última unidade em que estive como professora. Considero que foram momentos em que joguei com aquilo que me era dado: tanto a parte física da escola, como as questões sociais que atravessavam aquelas crianças e adolescentes.

Em uma turma do terceiro ano do fundamental, com tempo de cinquenta minutos em uma sala com mesas e carteiras me preparo para o primeiro encontro. Já sabendo que não havia uma sala destinada para as aulas de teatro, pensei que era possível afastar as mesas e carteiras para fazermos jogos teatrais e trabalhar de maneira lúdica com estudantes ainda pequenos. No entanto, quando chego à sala me surpreendo com o tamanho: de tão pequena, os alunos mal cabiam nela. Os que se sentavam próximos à parede ficavam encurralados por outras carteiras, o que na sua impaciência de criança às

vezes os levava a se lançarem e caminharem por cima das mesas para poderem se locomover em sala.

Nessa escola havia diversos horários de recreio, pois atendia alunos do fundamental I e II. No entanto, havia muita desorganização, de modo que os alunos menores se infiltravam no recreio dos alunos maiores e só retornavam à sala quando quisessem, ou trazidos por um dos quatro inspetores da escola. O comportamento dos estudantes também era bem difícil, de modo que no meu primeiro encontro eles começaram a bater nas carteiras todos juntos em sinal de desafio à minha figura. Alguns, já sabendo da desorganização da escola, aproveitavam para fugir. Fechei a porta e rezei para o tempo acabar logo: o tempo que antes eu considerava curto tornou-se longo. Ainda precisava contar com o atraso da professora da turma que me substituiria, pois ela aproveitava para prolongar seu tempo “vago”. Eu bem que a compreendia.

Na semana seguinte pensei que não era possível trabalhar teatro naquele espaço minúsculo com corpos muito reativos. Achei que a pintura poderia acalmá-los.

Levei para a sala caixas de som para escutar música no momento da atividade, projetor para exibir uma história, computador e folhas impressas com os personagens. A organização desse material não se deu de forma prática, pois nem tudo estava disponível. Ou seja, algum material, como cabos e adaptadores, eu mesma tinha que providenciar por conta própria, levando os que tinha em casa. Era um grande número de professores e poucas pessoas na direção para manter as inúmeras demandas. Além disso, precisei fazer a preparação da aula em casa, pois não havia um espaço próprio para isso, nem material onde pudéssemos organizar as atividades.

A história projetada foi *Meninas Negras*, da autora e pedagoga Madu Costa. Imprimi imagens das personagens e disse que poderiam escolher e desenhar o algo com relação àquela narrativa. Eles se puseram a copiar o desenho, pois achavam que não sabiam desenhar. Tentei argumentar, mas em vão. O encontro terminou com algumas figuras no chão inacabadas e outros alunos me mostrando suas produções.

O pintar deixou trinta por cento da sala um pouco mais concentrada e outros não quiseram pintar: rasgaram o material e uns tantos prolongaram o recreio. As aulas nunca eram harmoniosas, pois sempre vinha um inspetor interromper, trazendo algum aluno que havia sido “resgatado” na quadra, infiltrado no recreio das turmas maiores.

A aula para pintar foi uma tática que encontrei para tentar acalmar a turma. Imagino que um profissional das Artes Visuais introduziria de outra maneira essa atividade.

Quanto à escolha do tema, tentei trazer histórias de valorização das meninas negras que crescem através de estigmas depreciativos. Ponto que esta escolha se deu pelo fato da maioria da turma ser composta de estudantes negros. Acredito que nossa Rede Municipal de Ensino assim também é composta. Além disso, há uma relação com o que vivia na época, pois participava de um grupo de Teatro do Oprimido⁴ chamado *Cor do Brasil*, em que discutíamos questões relacionadas ao povo negro no Brasil. Era um tema que me movia e sentia por necessidade que a história dos estudantes fosse, de maneira geral, diferente da minha.

Sentia certo desconforto com a situação, pois a atividade escapava à minha disciplina que é o teatro; ao mesmo tempo não via condições nem mesmo em organizar uma roda. Aquela estrutura era muito precária, mas era o que eu tinha no momento, então precisava me mover dentro dela.

Vim a descobrir depois que alguns alunos daquela turma tinham passado por violências extremas como estupro, ou tinham pais ou irmãos presos. A vida já se mostrava sofrida e a escola não oferecia um ambiente organizado, tampouco harmonioso. Tudo colaborava para insucessos pedagógicos, pois os três professores de artes que atuavam com esta turma relatavam dificuldades. Ali, não tinha apenas “bagunça” de estudante, havia muita violência física e descaso com o ambiente escolar.

Alguns destes alunos precisavam de um tipo de apoio que fugia da capacidade da escola e o que eles encontravam era uma configuração desorganizada e tumultuada. A própria sala, com seu tamanho mínimo, já era inadequada para aquele número de alunos.

No ano seguinte, com uma turma de sétimo ano, inicio apenas com aulas teóricas, pois como minhas experiências anteriores com as turmas desta escola sempre foram experiências muito tumultuadas, decidi que iniciaria com história do teatro usando o *pilot*

⁴ *O Teatro do Oprimido* – ou TO - é um conjunto de técnicas teatrais, organizadas em diferentes modalidades, que tem como principal objetivo colocar algumas maneiras de fazer teatro a serviço da transformação social, possibilitando a seus praticantes expressar e debater, através da cena, situações opressivas que vivem e compartilhar com as plateias a busca de alternativas para o fim dessas opressões. BALESTRERI, Silvia Nunes- Teatro-fórum: histórias espalhadas e questões compartilhadas. <https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Silvia%20Balestreri%20Nunes.pdf> visitado: 18/04/2019

e o quadro, já que não havia livros ou internet nas salas para tornar as aulas mais interativas. Aos poucos fui introduzindo os jogos, mesmo em uma grande confusão de alunos de outras salas entrando e saindo na hora da aula e também com muito barulho externo. Fui tentando me equilibrar dentro daquele espaço, afinal eu tinha um grupo pequeno que queria participar e ficavam felizes em fazer teatro.

A tática que utilizei para que os alunos aceitassem uma atividade diferente foi, primeiro, fazer com que gostassem da professora Flávia. Se a turma rejeitar um professor será um ano letivo de tortura. Então expliquei que era a nossa aula e que para tanto eles precisavam participar, pois valia nota como qualquer disciplina. Assim, consegui adesão da maioria dos alunos. Outros não se importaram muito e continuavam envolvidos com seus celulares.

Um pequeno grupo entre as estudantes se empolgou com os experimentos dos jogos, além de participar ativamente da aula e no final do ano pediram para montar uma peça. Fiquei feliz e perguntei o tema que elas queriam montar. Era sobre namoro entre meninas. Achei curioso, pois era um assunto que as movia e as aulas haviam ajudado a trazer assuntos difíceis de serem trabalhados na escola. Não montamos a peça, mas passei a perceber que aquilo era uma questão para elas.

Pautas que surgem dos estudantes ainda é algo difícil de ser introduzido na educação formal. O tipo de educação que ainda temos nas escolas segue uma linha descolada do tempo em que vivemos. Mas todas as questões circundam, apesar do silêncio dos professores, pois estão expostas no mundo principalmente através da internet. As formas como as tecnologias e informações chegam aos estudantes ainda é um caminho a ser tateado pela educação escolar. Nos anos seguintes, não tive este grupo com os estudantes e eles passaram a cursar música como disciplina. Mas frequentemente me procuravam pedindo para voltar a dar aula para elas.

Considero essa escola muito atípica em relação a outras onde trabalhei, principalmente no ano de 2014, em que os alunos se comportavam como se estivessem na universidade. A diferença consiste em que os alunos universitários assistem às disciplinas em que estão inscritos. Os estudantes neste período assistiam às aulas que eles quisessem ou às que mais gostassem. Todos presentes em sala, apenas em dias de prova

da rede⁵. Sempre aparecia um aluno novo para algum professor. Naquele final de ano um aluno que eu nunca tinha visto em sala, surge pedindo para fazer recuperação. Achei estranho e disse que eu não era sua professora, ele disse que sim, mas que havia frequentado outra turma durante todo ano e estava sem nota na minha disciplina. Ora – disse para ele – que a outra professora te avalie. Aqui é perceptível que havia um grave problema na gestão escolar. Esta situação mudou, e essa escola conseguiu se mover de modo mais organizado, principalmente com as trocas de gestão.

Atualmente participo da gestão escolar de um Núcleo de Arte e agora é possível observar o trabalho dos meus colegas de profissão e comparar com a minha experiência anterior. Há um ambiente mais harmônico, mais criativo, pois contamos com espaços e materiais mais adequados para trabalhar com as linguagens artísticas, além de que são oficinas que não carregam as exigências de uma escola formal.

Volto ao ano de 2015, pois foi o período que iniciei o retorno à Universidade. Cursei duas disciplinas na linha de pesquisa do cotidiano no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro -UERJ, em uma delas tenho contato com os estudos de Michel de Certeau. Os professores responsáveis pela disciplina foram Nilda Alves, Conceição Soares e Carlos Eduardo Ferrazo. Naquele mesmo ano tento ingressar para o mestrado em Educação naquela universidade, mas não consigo me classificar. Porém, foi através destas disciplinas que embasei boa parte desta atual pesquisa.

Em 2018 reiniciei o processo para ingressar no pós-graduação, dessa vez no Mestrado Profissional no Ensino das Artes Cênicas. Mostrei meu pré-projeto de pesquisa para minha irmã Fabiana Moraes. Ela falou que lembrava muito das Gambiarras, e que o termo vinha sendo trabalhado no universo das Artes Visuais. De imediato, fui resistente à palavra, mas ao mesmo tempo concordava que a atividade em sala de aula tinha relação com a imagem gambiarra. No momento da entrevista para seleção do mestrado, me sentia insegura em defender o conceito diante da banca. Só depois do processo finalizado conversei com minha orientadora Andréia Bieri, que aceitou de imediato esta pesquisa.

Enquanto pesquisava sobre as gambiarras, observei que a maioria dos teóricos, por mais que não o citassem diretamente, tinham no escopo dos seus artigos as teorias das táticas desenvolvidas por Michel de Certeau, e quando a citação ao autor não estava explicitada no próprio texto os referenciais bibliográficos o acusavam.

⁵ Provas enviadas bimestralmente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Portanto, esta pesquisa tem como foco o professor de Teatro do Município do Rio de Janeiro. E os referenciais teóricos estão balizados pelo pensamento de Michel de Certeau, Moacir dos Anjos⁶, Helenos Santos Assunção⁷, Ricardo Fabrino Mendonça⁸, Ricardo Rosas⁹, e Renata Gesomino¹⁰. O intuito é traçar uma reflexão quanto ao cotidiano do professor de teatro do Rio de Janeiro, para observar quais táticas e gambiarras são geradas a partir dos seus modos de fazer. Esta pesquisa busca discutir as relações desenvolvidas pelos professores Teatro do Município do Rio de Janeiro através das táticas e gambiarras construídas no lugar de algo que melhor o apoie.

A metodologia consistiu na observação das aulas de três professores de Teatro da rede Municipal do Rio de Janeiro de diferentes coordenadorias regionais de ensino (CRE). A EM Joaquim Manoel de Macedo está localizada na primeira CRE, a EM Maria Leopoldina na segunda CRE e a terceira a EM Escritor Millôr Fernandes, que pertence à quarta CRE. Também foi realizada uma entrevista semi-estruturada com estes profissionais e além deles mais uma professora que se exonerou das suas funções de professora da Rede Municipal. A escolha de observar esses docentes ocorreu pela distribuição geográfica e os modos como alguns discorriam sobre sua própria prática, seja em roda de conversas nas quais eu estava presente, seja através das redes sociais.

Para tanto, ela se dividirá em dois capítulos: No primeiro tratarei da conceituação criada por Michel de Certeau sobre as estratégias e táticas. Estes dois termos serão trazidos para o campo do ensino do teatro, sendo as estratégias as orientações gerais que nos comandam, vindas em forma de lei, das metodologias ou das instituições. As táticas dizem respeito a como o professor se posiciona no campo e como ele joga no cotidiano com as estratégias já estabelecidas, ou seja, como ele desenvolve os seus modos de fazer. Por último tratarei das gambiarras, que não nascem de maneira isolada: ao contrário, elas são tecidas pelas táticas e sua constituição tem valor estético e político. É importante frisar que busco estabelecer uma determinada ordem para melhor compreensão sobre as estratégias, táticas e gambiarras, no entanto necessariamente elas não se estabelecem

⁶ Moacir dos Anjos – Pesquisador e curador de artes.

⁷ Helena Santos Assunção – Doutoraanda em antropologia social pelo Museu Nacional – UFRJ. Graduada em Ciências Sociais pela UFMG e Mestre em antropologia pelo Museu Nacional – UFRJ.

⁸ Ricardo Fabrino Mendonça – Professor associado do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁹ Ricardo Rosas - Foi escritor, net crítico, tradutor do site Rizoma.net.

¹⁰ Renata Gesomino – Doutora em História e Crítica de Arte pela PPGAV – UFRJ. Mestre em História e Crítica de arte pelo PPGAV – UFRJ, Bacharelado em Artes Plásticas – Pintura pela Escola de Belas Artes da UFRJ.

nesta ordem. No correr desta pesquisa ficará evidente, por exemplo, que algumas estratégias foram criadas a partir de táticas insistentes desenvolvidas pelos professores.

O segundo capítulo traz a análise da coleta de dados e das observações das aulas. Então serão tratadas experiências vividas pelos profissionais. Foram situações do uso de táticas e gambiarras experimentadas como soluções na resolução de problemas cotidianos ou emergenciais. Algumas situações perpassam sobre a história de vida do profissional, como também a prática para resoluções de conflitos enfrentados como licenciados no ensino das Artes Cênicas.

Esta pesquisa foi submetida a Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Apenas depois de aprovada pude ter acesso as escolas e professores. Neste trabalho só foi permitido o uso de voz dos professores para as entrevistas que estão transcritas no anexo, não sendo permitida qualquer tipo de imagem da escola, alunos e profissionais. Os respectivos nomes dos profissionais são fictícios, preservando assim suas identidades e as exigências da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética.

Capítulo 1 – A Formação Cotidiana das Táticas e Gambiarras.

Michel de Certeau, ao formular sua pesquisa sobre o cotidiano, buscou observar seus modos práticos de operação. O teórico teve como referência os modelos de guerra, ou melhor, especificamente da guerrilha e passou a formular esses procedimentos como sendo de estratégias e táticas nas práticas cotidianas do homem ordinário. Neste capítulo buscarei discorrer sobre essa teoria. A estratégia corresponde ao lugar do comando, da articulação, teoria, elaboração, sistematização do ensino das Artes. Enquanto as táticas e gambiarras são como os professores as operam em suas práticas através de estratégias já estabelecidas:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvo ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa.) (CERTEAU, 1994, pg. 99)

Algumas estratégias para o “comando” do ensino das Artes serão expostas aqui: as leis que as regem, o surgimento dos primeiros professores de teatro no Município do Rio de Janeiro e suas metodologias de sala de aula. No entanto, há outras estratégias que norteiam o ensino do teatro por exemplo: a estrutura institucional da escola, o plano político pedagógico implantado e o entorno escolar. Estes são campos de atuação nos quais os professores de teatro guerrilham construindo táticas e gambiarras.

1.1– Estratégias do Ensino Público Municipal do Rio de Janeiro

1.1.1 – Regimentos do Ensino das Artes.

Com a lei 5692, de 1971, o ensino da Educação Artística passa a fazer parte do currículo escolar como “atividade educativa” e não disciplina (BRASIL, 1997, pg. 28). Com a força desta lei passam a existir os primeiros cursos universitários voltados para a formação do professor de artes, que eram habilitados para um conjunto de atividades artísticas – Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical – o chamado professor polivalente. (BRASIL, 1997, pg. 28). Segundo Camarotti, esta estratégia foi desastrosa,

pois trouxe consequências para a prática da Arte-Educação promovendo sua difusão de forma confusa, atabalhoada, desvinculada de critérios apropriados, suscetível a distorções (CAMAROTTI, 1999, p.16). E ele continua sua crítica a partir da forma como foram implantados os cursos, pois não havia um aprofundamento sobre os objetivos teórico-práticos. Além disso, faltava formação para os professores que atuavam nas graduações.

Com a Lei de Diretrizes e Base, Lei 9.394/96¹¹, “revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória, nos diversos níveis da educação básica”. (BRASIL, 1997, p. 30). Não mais Educação Artística, mas Arte; afirmando-se como Arte na Educação:

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (BRASIL, 1997, p. 30)

Essa lei foi resultado da tática de pressão dos arte-educadores sob os legisladores pela inclusão do ensino da Arte na Base Curricular, pois corria-se o risco desta disciplina ficar fora do currículo da educação básica. Apesar de ser um ganho, a lei não especificou as linguagens artísticas e levou muitos estados e municípios a elaborarem exames para a seleção de docentes em todas as linguagens, ou seja, com base na polivalência. Esse fato ainda ocorre na atualidade em alguns concursos nesta área.

A estratégia dos Parâmetros Curriculares¹² apontaram uma transição para o século XXI com vários estudos ligados à educação artística que contribuíram no avanço do ensino e aprendizagem da Arte. Além destes estudos a professora Ana Mae Barbosa fundamenta o ensino da arte a partir de três pilares: o fazer artístico, a apreciação da obra

¹¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> visitado em 13/10/2019

¹² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs são mais antigos, foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> visitado em 13/10/2019

de arte e a contextualização histórica. Estes três pilares se contrapõem à livre expressão, que caracterizou essa forma de ensino no Brasil¹³. Assim, essa linguagem passa a se constituir como disciplina com objetivos e metodologias próprias.

Soares diz que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1988, “o ensino das Artes como disciplina como área de conhecimento organiza o currículo oficial e nacional em Artes por área específica: teatro, dança, artes visuais e música,” (SOARES, 2010, p. 36). Nas considerações abordadas pelo PCN para o ensino do teatro, além de falar sobre a importância da disciplina para o estudante do nível fundamental o documento também aponta sobre a necessidade de adequação das escolas à realização dessa modalidade:

Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Deve ainda oferecer material básico, embora os alunos geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados para as suas encenações. (BRASIL, 1997, p. 30)

As instalações das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro nem sempre se adequam a essa realidade do PCN – principalmente em disciplinas que necessitam de trabalhos corporais como o teatro e a educação física. Este documento oficial também orienta o professor como encaminhar suas aulas junto aos discentes:

O Professor deve organizar as aulas numa sequência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica (BRASIL, 1997, p. 86).

Os parâmetros curriculares foram um avanço para o ensino das artes, pois estruturaram as linguagens como áreas de conhecimento. Além disso, norteiam o professor na elaboração dos conteúdos e procedimentos a serem adotados dentro da escola. Ou seja, é uma estratégia mais elaborada, articulada para o ensino da disciplina.

¹³ “Com o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud houve uma valorização da arte infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias da livre-expressão para a criança, no caso brasileiro. A livre-expressão, originada no Expressionismo, apresentou a proposta que a arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos. Desse modo, difundiu-se a idéia de que a arte não precisava ser ensinada, mas sim só expressada” (SILVA; GALVÃO; 2009, p. 142).

A Lei 13.278/2016 alterou a Lei 9.394/1996 e estabeleceu uma nova estratégia no prazo de cinco anos para a promoção na formação de professores em arte. Assim, tornou esta disciplina um componente curricular no ensino infantil, fundamental e médio. Manteve-se a orientação anterior sobre o respeito as expressões regionais e a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos. Desde 2018 vigora no país a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (MEC, 2019).

A formulação da base gerou descontentamento entre muitos educadores, pois a consideraram um atraso. A arte perdeu a posição de área do conhecimento com características próprias e especificidades de cada linguagem. Na BNCC a arte está localizada em um grande grupo denominado Linguagens que comporta ainda: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Ed. Física.

Os arte-educadores no processo de formulação desta estratégia já apontavam distorções, pois existiam brechas para o retorno de um ensino polivalente. Outra questão apontada pelos profissionais foi a participação de instituições privadas na condução do documento, que interferiam nas políticas públicas no intuito de salvaguardar seus interesses.

1.1.2 – Histórico da institucionalização do professor de Teatro na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

¹⁴ Antes da criação da Base Nacional Comum Curricular, os currículos pedagógicos das escolas eram criados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os dois documentos são distintos, uma vez que a Base é muito mais detalhada a respeito das habilidades e competências que devem ser trabalhadas, com objetivos mais claros. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece certas obrigações das instituições de ensino, apresentando algumas diretrizes curriculares para que as escolas tenham um norte para montar o currículo, junto com o que a BNCC coloca como essencial. Fonte: (<https://www.somospar.com.br/perguntas-e-respostas-sobre-a-bncc/>) visitado em 14/10/2019

A cidade do Rio de Janeiro é pioneira em realizar concursos para professores de acordo com a linguagem específica de conhecimento. Segundo Carmela Soares, esta foi uma atitude inovadora, pois demonstra avanço nas políticas educacionais do ensino das Artes (SOARES, 2010, p.36).

Os primeiros professores a ocuparem os cargos de ensino das Artes Cênicas¹⁵ no Município do Rio de Janeiro foram os concursados em outras áreas docentes, mas que traziam alguma prática com a linguagem teatral:

A Lei possibilitava a docência das Artes Cênicas, através da inclusão da Educação Artística, entretanto não existiam, à época, profissionais com Licenciatura Plena para a Docência das Artes Cênicas na SME. A ocupação da função se deu, portanto, pelo preenchimento de Professores concursados em outras disciplinas uma vez que — naquele momento — o contexto legal assim permitia (ARISTIDES, p. 17).

Considero a 5692 de 1971 como uma primeira estratégia de organização para o ensino das Artes. Mas as estratégias por si só não são implementadas sem as táticas do homem comum. Este homem aqui, no caso são os professores de Artes Cênicas do Município do Rio de Janeiro que foram a campo e através de ações táticas e gambiarras deram forma à estratégia norteadora de institucionalização do professor de Artes Cênicas na Cidade do Rio de Janeiro.

Com a nova Lei a SME (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) não paralisou, ao contrário buscou formas para que a nova disciplina fizesse parte do currículo escolar, juntando-se a mais duas linguagens já existentes no quadro de ensino que são as Artes Visuais e a Educação Musical. Por não haver naquele momento licenciados para o ensino das Artes Cênicas, a SME elaborou uma tática para professores lecionarem a nova disciplina: profissionais de outras áreas que tivessem algum tipo de identificação com as Artes poderiam migrar para ensinar essa nova matéria. Também tiveram casos da SME oferecer a nova função de Professor de Artes Cênicas para aqueles professores que “sobravam” nas suas unidades escolares.

Portanto essa tática nos revela como os primeiros profissionais do ensino de teatro no município do Rio de Janeiro eram licenciados em matérias diversas, e precisaram desenhar o novo campo não só na escola, mas como uma estratégia da própria Secretaria

¹⁵ Ensino de Artes Cênicas corresponde ao ensino do Teatro na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Municipal de Ensino. Eles foram autodidatas e através de táticas construíram algumas estratégias norteadoras para o ensino do teatro na cidade:

Podemos dizer que, por falta de metodologia para a experiência pedagógica, o autodidatismo dos professores, que iniciavam o quadro profissional da disciplina de Artes Cênicas, no Ensino Público Municipal do Rio de Janeiro, foi pouco a pouco construindo novas formas de relacionar ensino e aprendizagem (ARISTIDES, 2018, p. 18).

Devemos a este grupo de professores autodidatas os primeiros passos de constituição do quadro docente de Artes Cênicas da SME. Acredito que neste caminho se cruzaram incertezas, instabilidades, dúvidas, mas elas não os paralisaram ao contrário estes educadores jogaram com esta estrutura contextual para formular um novo campo, a grande rede de ensino de Artes Cênicas do Rio de Janeiro. Desafiaram – se e fizeram trincheiras para serem reconhecidos como campo de conhecimento. Afinal, até hoje ainda é necessário lutar para se obter espaços e estes não são apenas físicos como esclarecerei mais adiante. Portanto, deve-se reconhecer a historicidade desses professores como táticas cotidianas que em seu conjunto se tornaram uma estratégia:

(...) à época, era o pedido imposto pelas Direções de Escolas e das Coordenações Pedagógicas para que apresentássemos um teatro dos alunos de Artes Cênicas, nas Festas do Calendário Escolar, em homenagem ao Dia do Índio ou ao Dia da Árvore, entre outros temas, ao qual sempre nos recusávamos, explicando que a formação de atores e a produção de peças teatrais de encomenda não eram objetivos da Disciplina. (ARISTIDES, 2018, p. 19)

Além de se empenharem na construção do ensino das Artes Cênicas, os professores precisavam explicar alguns princípios do ensino de Teatro para as direções e coordenações pedagógicas, pois era necessário que estes docentes não fossem meros realizadores de peças do calendário de festas das escolas. Essa negociação entre professores e diretores por vezes geraram desconfortos, pois para estes últimos parecia muito lógico que as apresentações dos eventos fossem preparadas por esses profissionais de ensino. Mas essas ações eram atividades fins, que podiam ou não acontecer, sendo o processo de aula o foco desses educadores do Teatro.

Segundo Aristides (2018, p.20), entre 1979 e 1980 são formadas na UNIRIO duas turmas de Ed. Artística em uma licenciatura curta e polivalente. A própria autora diz ter participado dessa formação. Foram anos de investimentos em busca do conhecimento da pedagogia teatral desde o ano que fora implantada como ensino na Rede Municipal. Em

1982 é apresentado o primeiro documento de orientações curriculares formatado por um grupo de trabalho:

Documento constituiu-se de objetivos pedagógicos, da sistematização e da ordenação de conteúdos disciplinares e de reflexões sobre a avaliação com seus critérios e instrumentos. Reconheceu-se, portanto, a validação pedagógica e curricular na aprendizagem da nova disciplina (ARISTIDES, 2018. p.21)

Este documento se estabelece como uma estratégia que deixava mais definida a identidade do professor de teatro, assim como o cunho pedagógico teatral das apresentações artísticas dos alunos que passaram a acontecer com os discentes interessados, sem prejuízo para os outros estudantes que teriam contato com a Linguagem Cênica sem necessariamente passar pela criação de um espetáculo. Aristides afirma que ia ficando mais claro que a nova disciplina se configurava pelo ensino do Teatro sem o intuito de formação de atores:

Numa breve síntese podemos dizer que no Ensino Público do Rio de Janeiro, desde seu início, na década de 70, até a publicação das novas propostas curriculares em 1991, as Artes Cênicas tinham em sua filosofia curricular o estímulo ao desenvolvimento do sensível, da emoção, do espaço afetivo, do poético e do lúdico. Esta primeira proposta curricular apresentada no Documento — Caminhos das Artes Cênicas — era de natureza pedagógico-social, pois conceitua o jogo dramático como o principal conceito pedagógico onde o aluno aprende e apreende o mundo de forma lúdica e sensível (ARISTIDES, 2018.p. 22).

Segundo a mesma autora, alguns dos primeiros professores da disciplina das Artes Cênicas em 1985 realizaram cursos de formação apoiados pelas orientações curriculares de 1982. Em 1988, ano da nossa última constituição que consolidava a redemocratização do nosso país, os professores realizavam um movimento político para que fizessem parte do quadro definitivo de professores de Artes Cênicas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Pois, mesmo atuando como educadores desta disciplina ainda estavam atreladas as suas matérias iniciais:

Em início de 1988, na SMERJ/PCRJ, por força do movimento político crescente dos Professores I, que ministravam a Disciplina de AC, foi criado o Quadro Permanente de Prof. I, de AC, através do Decreto n.º 7443 de 29/02/1988 10 que dava a 117 professores concursados em outras disciplinas, mas que haviam optado pelas Artes Cênicas, através da Portaria 120, de 04/11/8511, o direito legal de pertencer definitivamente ao cargo recém criado e de atuarem, por notório saber, na docência da disciplina, do 5º ao 8º ano do

1º grau. Com a Promulgação da Constituição Federal Brasileira, a partir de março de 1988, este e outros cargos públicos, só poderiam ser preenchidos através de Concursos Públicos específicos ao cargo escolhido (ARISTIDES, 2018, p. 24).

Apenas em 1989 são formados os primeiros professores com Licenciatura Plena de Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Estes primeiros habilitados juntaram-se aos outros 117 professores autodidatas. Aristides (2018, p. 24-25) afirma que a prática dava um aporte para os estudos acadêmicos e a teoria acadêmica legitimava a prática.

Este caminho do profissional de Artes Cênicas veio em um crescente no quadro funcional da SME. Na década de 1990, a Arte se estabelece como área de conhecimento respaldada por bases legais nos Parâmetros Curriculares. Não podemos esquecer também que a Lei de Diretrizes e Bases que respaldava o ensino da Arte através da obrigatoriedade curricular em todo o ensino básico.

Aristides constatou que em 2018 o número de professores de Artes Cênicas na Rede Municipal de Ensino totalizava 221 professores, o menor número se comparado ao quantitativo de profissionais de outras disciplinas. Ela, no entanto, diz que é o maior número de professores do Ensino Público da América Latina, visto que esta é a maior rede (ARISTIDES, 2018, p. 48). Este quantitativo de professores e o grande número de escolas fazem com que a atuação do profissional na sala de aula não consiga ofertar o ensino do teatro de maneira continuada aos alunos, encontrando raras exceções de professores que conseguem acompanhar uma determinada turma nas mudanças de séries.

A institucionalização do papel dos professores são parte da estratégia para Educação, pois eles são fundamentais na articulação das decisões educacionais elaboradas na estrutura de ensino do país. Deve-se pontuar, no entanto, que o modo da implementação do professor de Artes cênicas aconteceu de forma bem peculiar, visto que não havia nem mesmo um curso em Licenciatura em Artes Cênicas. Como dito, considero o professor uma estratégia do campo do ensino, mas percebo que a nossa constituição inicial do professor de Artes Cênicas na Cidade do Rio de Janeiro foi tecida por táticas e possivelmente gambiarras que apresentarei mais adiante.

1.1.3 – Algumas metodologias teatrais como estratégias e seus paradoxos.

Percebo as metodologias teatrais institucionalizadas também como estratégias que orientam os professores nas salas de aula. Elas podem desencadear em outras formas de fazer: a inventividade humana surge a partir de algo que lhe traga sustento, que lhe sirva de inspiração. Nada está solto totalmente, apenas as transformamos para nos apoiar no que for possível. Assim, as metodologias são expostas, aqui, como instâncias que nos legitimam quando entramos em campo para produzir nosso cotidiano. Metodologias são estratégias, no sentido em que Certeau entende estas últimas: são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem (1994, p.102).

Na definição sobre metodologia, Koudela e Paranaguá, (p. 146) dizem que “o termo método descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem”.

Os autores elencaram algumas metodologias que são a base de sustentação para a Pedagogia Teatral mais frequente no Brasil. Eles conceituam as tramas em que esta metodologia foi desenvolvida: abordam as bases epistemológicas da psicologia para o ensino do teatro e as transformações históricas da arte-educação. Aqui, apontaremos algumas metodologias discutidas pelos autores a partir do olhar de Flávio Desgranges.

Uma dessas metodologias de ensino e poética de criação é o Teatro Épico, que teve como um de seus principais encenadores Bertolt Brecht. Ele buscava mostrar todos os elementos da cena fugindo, assim, do ilusionismo catártico que o teatro dramático pode causar. O encenador alemão ansiava pelo espectador reflexivo sobre a cena apresentada, pois ele é trazido para dentro do jogo teatral como um lutador, afastado do envolvimento emocional para que lhe sejam proporcionados conhecimentos advindos da reflexão sobre o que está sendo apresentado em cena.

No épico não há encadeamento rigoroso entre as cenas, não há um crescendo para o clímax. A evolução linear da trama é quebrada, rompendo com a progressão dramática em direção ao desfecho, deixando a obra suspensa e a conclusão final a cargo do espectador. Assim, o espectador do teatro épico passa de uma cena à outra, mantendo-se distante do fato apresentado, analisando os seus aspectos e construindo a sua compreensão da história narrada. (DESGRANGES, 2017, p. 48)

O valor educacional deste teatro está na possibilidade de diálogo dos elementos teatrais e do próprio conhecimento de quem dele participa. Esta democratização consiste em proporcionar um olhar crítico que atravesse sua própria realidade para a análise da obra. Este teatro tem cunho fortemente social e despertou um novo olhar para as produções teatrais.

Outra metodologia é o Jogo Teatral com bases na psicologia do desenvolvimento. Foi cunhado pela estadunidense Viola Spolin, que desenvolve um sistema com base metodológica e filosófica que foge da compreensão do ensino do teatro como elemento recreativo. Ela estabelece uma diferença entre o jogo de regra e o jogo dramático presente na criança nos primeiros anos de vida:

O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se a primeira está vinculada ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o *game* diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga. (DESGRANGES, 2006, p. 219)

Este sistema estimula que através do processo o aluno crie respostas para questões apresentadas através do jogo. Com a experiência dos jogos teatrais o discente constrói seu próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem. O diálogo entre educador e educando é permanente, pois não há algo pronto, uma vez que cabe aos participantes investigarem suas ações.

Uma terceira opção metodológica é o Teatro do Oprimido. O TO consiste num conjunto de exercícios, jogos e técnicas teatrais que visam à desmecanização física e intelectual de quem o pratica. (SANTOS, 2001, p.08). Augusto Boal, o idealizador do TO, propõe que seus participantes criem diálogos com o seu meio, acreditando que todo ser humano é um ator potencial. O teatro do oprimido é praticado por diversos grupos, como empregadas domésticas, mulheres e jovens da periferia, entre outros, no intuito de transformar sua realidade através de soluções concretas.

O TO tem valor pedagógico profundo, pois proporciona o diálogo de maneira horizontal, discutindo soluções práticas em conjunto. Também mostra uma ação transformadora, pois trabalha com questões sociais apresentadas pelos seus grupos, que dialogam com o entorno. Praticado em mais de oitenta países, o TO muito contribui com a luta contra a opressão sofrida pela população.

As três metodologias citadas acima não abarcam todo o pensamento teórico- prático da pedagogia teatral. Contudo, elas e outras metodologias possibilitam que sejam

abordados os seguintes tópicos para o ensino na escola: 1) prática educativa e formação do espectador – O aluno consegue ler símbolos teatrais, apreciar peças, é capaz de formular interpretações próprias sobre o que assiste e o que lê; 2) teatro como narrativa – o aluno é capaz de atuar e narrar o fato, desconstruir textos saindo de formas lineares, aproximar os fatos da sua realidade, construção de cenas coletivas passando por decisões em grupo. 3) teatro e jogo – para o aluno estes tópicos são os primeiros experimentos para uma construção cênica: trabalha força, ritmo, expressividade, imaginação e emoção.

Nas entrevistas realizadas com os professores para essa pesquisa, apareceram outros autores em que os docentes disseram utilizar em suas aulas como: Jean Pierre Ryngaert, Joana Lopes e outros. Mas é preciso esclarecer que não é intuito da pesquisa se aprofundar nas teorias, mas perceber os modos como os professores desenvolvem suas práticas no cotidiano, acreditando que todos buscam apoios na estratégia pedagógica teatral institucionalizada. Todos os processos poético-metodológicos surgem a partir de tática e com o passar o tempo vão se institucionalizando, transformando-se em estratégias. Este é um caráter paradoxal nas relações em rede de estratégias e táticas no ambiente escolar.

É possível afirmar que o dia-a-dia revela várias táticas metodológicas. Elas são produzidas e são transubstanciadas com base em estratégias metodológicas canônicas já estabelecidas e assim são geradas novas práticas. O cotidiano das escolas é um campo vasto para observar como as relações em rede entre estratégias e táticas nas metodologias trabalhadas acontecem. Não há uma metodologia pura (nem uma estratégia sem tática), isto é, elas no campo aberto da sala de aula se friccionam com questões que as tornam híbridas e viventes.

É possível dizer que práticas metodológicas acontecem quando se defrontam com o cotidiano escolar em cada um desses elementos que o constituem: Primeiro - o perfil e experiências de vida do professor; Segundo,- perfil da turma; Terceiro- o entorno da escola; Quarto - estrutura física da escola; Quinto - O projeto político pedagógico; Sexto - a política vigente.

As práticas metodológicas sofrem atravessamentos diários e que vão além destes seis tópicos elencados. Ou seja: elas não se posicionam por elas mesmas, mas sim dependem de algumas questões para que existam como práticas desenvolvidas.

1. 2– Tática nossa de cada dia.

Michel de Certeau observou o homem comum como produtor de táticas surgidas através de ações praticadas. São formas de fazer diante das estratégias para angariar algum tipo de sucesso ou vantagens. Alves, Ferraço e Soares dizem que as operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em espaços praticados. Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são subvertidas pelos desvios produzidos pelas práticas. (ALVES, FERRAÇO, SOARES, p. 58. 2018)

Acredito que qualquer homem desenvolve táticas, afinal somos seres praticantes desde a mais tenra idade, buscamos formas para lidar com estratégias institucionais que parecem maiores que a gente. Lembro que trago a figura do professor institucionalizada como uma estratégia, mas também trago o professor para essa constituição do homem comum que joga no campo que lhe é imposto e dele tece suas táticas e gambiarras.

A escola por si só é um campo estratégico, pois ela atua para a organização de um sistema determinado. Entretanto, para atuar ela necessita de seres praticantes para trabalhar com as regras estabelecidas. Diante disso busco compreender as táticas tecidas nesse espaço secular, principalmente o que tece as disputas do poder entranhado em nossos currículos. Outro ponto abordado destaca que a própria atividade teatral na escola é uma linguagem tática, pois sua constituição se diferencia das demais disciplinas, já que o teatro conta com a necessidade de espaços livres e trabalhos com o corpo.

1.2.1 – Cotidiano na escola e as táticas para existência.

Deve-se pensar a escola como espaço de criação onde os atores transformam algumas regras e não se submetem passivamente ao espaço disciplinador. É necessário olhar a escola de perto e perceber que a visão panóptica pode observar os desvios dos seus praticantes que lutam no terreno:

(...) É preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática (CERTEAU, 1994, p. 13).

Assim como afirmou acima Certeau, é na observação das operações dos usuários que devemos nos interessar. Então é o cotidiano onde os professores estão envolvidos como seres praticantes que relevam as percepções das táticas desenvolvidas como forma de ressignificação, interpretações das regras a que aparentemente estão subjugados. Assim, o cotidiano na escola é um espaço vivo, que se mobiliza em meio às exigências das estratégias, pois seus praticantes jogam no espaço, ora cedendo aos modos impostos, ora os transformando.

As escolas no seu campo de poder travam grandes lutas e é necessário apontar que a maior delas está na questão curricular. Este espaço disputado daquilo a ser ensinado, pode ser uma arma contra ou a favor de uma determinada cultura:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAUI, 2011. p – 242)

Essa visão eurocêntrica vem sendo combatida lentamente nos espaços de ensino, por vezes travando discussões violentas sobre a legitimidade de determinados assuntos. É bom lembrar que algumas questões, mesmo em forma de lei, são trazidas a campo através apenas de um professor em determinadas escolas, pois o restante do corpo docente está acostumado aos modos curriculares dominantes.

Na minha prática docente, por exemplo, poderia levar outros temas curriculares que se relacionassem com a cultura do nordeste, como o cavalo marinho, o maracatu, o mamulengo ou as danças populares. Estas práticas sociais populares, que eram a princípio o meu interesse de estudo quando cheguei na universidade, não estavam no currículo oficial. Meus professores traziam, em sua maioria, teorias de além-mar, não consideravam a historicidade cultural do nosso próprio terreiro. Porém mesmo recebendo temas curriculares colonizadores na minha graduação, em algumas práticas busquei com os alunos táticas de fuga a uma lógica curricular dominante, por exemplo quando trabalhei a montagem com textos da escritora Carolina de Jesus que relatarei no tópico das gambiarras.

O currículo, portanto, é um espelho de interesses determinados de uma classe dominante, assim ela também cria homens e mulheres com “identidades e subjetividades sociais determinadas” (GOODSON, 1995, p. 10). Outro exemplo é a implantação de uma base curricular unificada no Brasil. As formações de uma Base única (BNCC) não

são apenas um caminho neutro de conhecimentos. Há uma seletividade realizada que acredita ser a mais legítima. As bases formuladas podem articular ou desarticular a organização de um povo, portanto são extremamente políticas, e não podem ser encaradas apenas como simples estruturações.

A BNCC prevê que até em 2022 os currículos já estejam adaptados nos Estados. Matemática e Português para o ensino médio terão carga horária obrigatória, já as demais matérias como Arte não possuem a mesma obrigatoriedade e podem ser distribuídas no período de três anos. É notório que esta política curricular se estruturou de forma hierarquizada: Português e Matemática permaneceram com a maior carga horária, em prejuízo de outras disciplinas que possuem papel tão importante quanto as duas.

Apesar de algumas leis como a BNCC trazerem um engessamento para o ensino do país, no chão da escola há de surgir formas táticas elaboradas pelos agentes das unidades que farão pequenas transgressões para impor seu próprio modo. A tática é a luta de enfrentamento encontrada em espaços disciplinares: ela recorre a saberes astutos que vem à tona de acordo com a necessidade.

A tática não ocupa o lugar de domínio, ela apenas coexiste em meio às regras. Ou seja, não se estabelece em um lugar de força. Quando Certeau observa as diferenças entre estratégias e táticas, ele está interessado como o homem ordinário faz uso dos seus saberes diante de regras existentes.

1.2.2 – A tática como reinvenção do espaço teatral na escola.

O teatro na escola configura uma linguagem diferente das demais matérias, pois pede aos seus praticantes um comportamento diferenciado das normas estabelecidas. Queremos corpos em movimento e ao mesmo tempo um corpo consciente; o erro no teatro não se configura como negativo, mas como experimento; o espaço físico precisa estar organizado de outra maneira preferencialmente em ambientes livres de cadeiras e mesas; gostamos do silêncio, mas a balbúrdia faz parte também.

O sentimento é uma das nossas práticas, e isto não é quantificado, não há nota, há sensação. Em época de normatização deixar explodir nos espaços escolares sensações pode ser perigoso, mas dificilmente a atividade teatral consegue fugir da sua “sina”. O que quero dizer é que a atividade teatral é, por si só, potente para a expressão humana,

sobretudo para as crianças e adolescentes que têm desejos internalizados difíceis de serem explorados tão somente através da palavra:

Como instrumento capaz de propiciar ao aluno uma educação estética calcada na experienciação, o teatro favorece uma relação sensível e direta com o outro; uma ampliação: a educação plena do indivíduo que leva em consideração o ser humano como um todo articulado, física, mental, emocional, política e espiritualmente (SOARES, 2010, p.19)

Essa citação poderia se transcrita para qualquer campo do ensino, pois pensa o aluno integralmente. Mas sabemos que muitas das questões apresentadas acima não perpassam nem mesmo no pensamento dos professores de outras matérias, pois sua própria formação os tratou de modo fragmentado. Essa percepção é bem clara nos conselhos de classe, quando precisamos conceituar os alunos através de uma nota. Geralmente a maioria dos discentes conseguem conceitos melhores na disciplina de Arte, pois as avaliações nesta matéria são de fato diferenciadas uma vez que levam em conta também as subjetividades.

Aprendemos que se aprende sentado: esta redundância revela o lugar estranho da atividade teatral na escola, pois a maioria dos corpos docentes e discentes está docilizado diante da necessidade de movimento no espaço do mundo e da criação artística:

O movimento corporal sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedimos sua expressão? (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69)

Certamente que a resposta à citação acima é que não iremos formar indivíduos emancipados se impedirmos sua expressão. Negar o movimento como caminho para a aprendizagem só produz seres humanos com desconhecimento da sua própria constituição física, não experimentando suas capacidades e limites. Fora que movimentar o corpo nos modos das expressões artísticas faz o aluno experienciar emoções diversas. A falta de experiência corporal na escola já produziu em nossa sociedade pessoas com dificuldades de expressão, falta de empatia, desconfortos diversos por estarem enquadrados em ambientes já pré-estabelecidos, formatados socialmente. São corpos “adequados” ou que tentam se “adequar” aos padrões sociais estabelecidos:

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)

É importante observar que as relações táticas não se estabelecem em um campo próprio. Esse sujeito que busca a “adequação” também tateia possibilidades de se rearranjar no mundo moldado.

O teatro na escola representa o lugar tático, o seu jogador precisa arar terrenos para conseguir ser visto e respeitado, pois sua lógica difere das normas estratégicas entranhadas nos modos educacionais institucionalizados como aprendizagem e ensinamento. Para a maioria dos dirigentes escolares as relações com o corpo são desconhecidas, pois eles são filhos de uma escola com pouco movimento, que privilegia a repetição e a reprodução. Ao recordar nosso tempo escolar, é possível observar o quanto ficamos, desde os primeiros anos, sentados nas nossas cadeiras: o movimento mais liberto estava presente em poucos eventos, onde os corpos poderiam circular mais livremente.

Portanto, o Teatro talvez seja umas das disciplinas na qual se constroam mais relações táticas para se estabelecer no espaço legitimado da Escola. Pois sua estrutura pedagógica parece desalinhada da velha dinâmica praticada nestes espaços educacionais:

A arte foi legitimada como área de conhecimento e, nesse sentido, possui um lugar no ambiente escolar. Mas, não é por ter a lei a seu favor que o teatro tem seu espaço garantido e valorizado – a lei indica apenas sua situação ou posição determinada, mas não lhe assegura a sua utilização, pois esta se dá a partir da ocupação desse lugar, da possível transformação do lugar conquistado em espaço utilizável. (MORAES, 2011. p 50)

De acordo com a citação acima penso que o ensino do teatro já possui seu lugar estratégico. Mas como não existe estratégia sem tática, o teatro deseja guerrilhar no espaço escolar para conquistar seu terreno e a principal figura nesse combate é o professor que opera modos táticos para sua existência.

1.3 - Gambiarras e seus usos nas aulas de teatro.

Michel de Certeau faz uma reflexão sobre o homem ordinário e como ele tece seu cotidiano diante das circunstâncias encontradas. O autor diz que ele (o homem ordinário) não se paralisa diante de uma situação, ao contrário: joga com ela. Seria o professor de

Artes Cênicas do Rio de Janeiro este homem que busca se adaptar formulando e reformulando sua prática para se ajustar às necessidades?

As gambiarras são produzidas através das táticas, pois como a tática ela é tecida para suprir determinadas necessidades do momento. Tanto a gambiarra como a tática enfrentam um campo de batalha imposto, não restando alternativa a não ser jogar no terreno. Entendo que a gambiarra se estabelece no lugar das ausências de recursos nas escolas, forçando os professores a criar outras possibilidades para solucionar determinados problemas. As gambiarras produzidas e percebidas de maneira prática na sala de aula parecem ser uma invenção, uma possibilidade encontrada pelo professor para solucionar determinadas questões no chão da escola. No entanto as gambiarras também podem ser compreendidas através de um conceito amplo que envolve questões sociais, políticas e artísticas. Compreendo que esses procedimentos produzidos no campo escolar são ressonâncias das tensões sociais.

1.3.1- As práticas conceituais das gambiarras: deslocamentos das artes visuais e minhas práticas pedagógicas.

As composições das gambiarras não nascem de um campo vazio: ao contrário, elas se estabelecem através de informações, sensações já conhecidas por seus praticantes. Como exemplo, retorno a minha experiência citada na introdução desta pesquisa: quando resolvo trabalhar com desenhos com a turma do terceiro ano, já tinha o conhecimento que as condições eram bastante adversas para propor alguma atividade corporal. Então, elenquei elementos que pudessem me apoiar: escolhi uma história e organizei o material visual para os alunos pintarem. Mas me sentia em um terreno arenoso, pois estava a produzir uma gambiarra para poder manter a mim e as crianças na sala de aula.

Por mais que tivesse organizado a atividade e ocorresse algum debate sobre o tema escolhido, ela ainda estava pautada em cima da precariedade. Eu tentava improvisar com o material disponível que precisava ser transportado de sala em sala. Caminhava pelos corredores dos três andares com computador, som, projetor e ainda precisava levar extensões e cabos de casa, pois isso tudo não se encontrava facilmente na escola.

Essa situação vivenciada por mim, acredito que pode ser caracterizada como uma gambiarra. Pois apresenta semelhança com a descrição dada pelo curador de arte Moacir dos Anjos:

Em seu uso ordinário, o termo gambiarra se refere a soluções improvisadas para resolver problemas de naturezas diversas, estejam elas em conformidade com as normas legais ou as transgridam de alguma forma. São gambiarras, portanto, tanto precárias emendas de fios para estender o alcance de uma lâmpada acesa onde não há instalações embutidas quanto a retirada furtiva de energia elétrica através de intervenções clandestinas na rede de cabos que a distribui. (ANJOS, 2017, p. 48)

Essa atividade dos desenhos não foge à descrição do autor. Eu tinha turmas bastante inquietas com um tempo de aula semanal em uma sala minúscula e cheia de mesas e cadeiras. Lá eu precisei atuar em uma emenda precária para manter os alunos em certa medida atentos e participando. Percebo que esta mesma situação pode ser enfrentada por outros professores, que inventam soluções e percebem outros modos de fazer necessários para se conduzir aulas de teatro que escapam completamente à regra – são marginais, desviados.

O conceito das gambiarras nesta pesquisa é advindo do campo das artes visuais. Portanto, sua utilização é pensada também como uma ação artística, transferida para uma ação artístico-pedagógica. Tanto o ensino do teatro quanto a gambiarra são atuações políticas, pedagógicas e, claro, artísticas.

Para embasar a noção do termo gambiarra serão utilizados os seguintes referenciais teóricos, que estão sendo discutidos pela arte contemporânea principalmente no universo das artes visuais: *A Estética Política da Gambiarra Cotidiana* (2016) de Helena Assunção e Ricardo Mendonça, que de uma maneira ampla pensam os sujeitos como transformadores potentes do mundo em que vivem. Esses autores apontam para novas ressignificações a partir da experiência que revela potência, resistência e emancipação humana. O outro texto, *Gambiarra* (2017) traz um olhar para arte contemporânea brasileira atravessada por gambiarras que são interpretadas como composições híbridas em que uma tradição se funde a outras culturas, sendo capaz de transformá-la. O terceiro texto é *Gambiarra – Alguns Pontos Para se Pensar Uma Tecnologia Recombinante* (2006) – o autor primeiramente discorre como as gambiarras são tecidas na contemporaneidade. Ele diz que através de re-usos tecnológicos são produzidos pequenos artefatos confeccionados de maneira improvisada que podem gerar tragédias como a ocorrida em Madri em março de 2004. O autor aponta também que o conceito da gambiarra é bastante amplo e para delimitar este conceito no seu artigo ele se detém na arte contemporânea brasileira e a latino-americana. E por último, o artigo *A Arte Da Lata: Uma Crítica à Estética Da “Gambiarra” Ou Como Tecer Uma Análise Crítica Sem Utilizar Os Discursos de*

Precariedade e da Provisoriedade (2015), que tece uma crítica sobre os termos “precariedade”, “provisoriedade” e “gambiarra”. Segundo esta pesquisadora, estes são conceitos aplicados pela crítica contemporânea para a arte que se utiliza de “materiais não nobres”. Ela aborda algumas obras de artistas e mostra que o uso de objetos descartados é fundamental para a construção das peças dos artistas. Assim nos é apresentado um questionamento quanto ao limite em que este termo deve ser utilizado para caracterizar determinadas obras na contemporaneidade.

O termo gambiarra é conhecido entre nós, brasileiros, para se referir à fiação elétrica que é construída de improviso, ou seja, sem legalidade. O uso do termo também remete às engenhocas, tão bem desenvolvidas pelo povo brasileiro: o guarda-sol que vira uma barraca ambulante para vender roupas de praia, o carrinho de supermercado que vira uma loja de aparelhos eletrônicos, a mulher que vira um outdoor vivo. Somos capazes de criar usos para suprir a ausência de algo que nos falte. Inventamos continuamente novos aparelhos ilegais, aparentemente ilógicos, mas cheios de novos mundos, novas narrativas e subjetividades.

Talvez a maior precariedade dos professores esteja na falta de espaço adequado das escolas para o ensino de teatro e o número de alunos elevado. Mesmo que exista a ideia de que o teatro possa ser feito em qualquer espaço, há de se convir que as atividades teatrais necessitem de ao menos um lugar livre. Os pátios e as salas de leitura são locais coletivos onde qualquer pessoa tem acesso. Então, naturalizar que as aulas podem sempre acontecer nesses espaços alternativos é no mínimo desgastante para a vida profissional do professor.

Nas últimas escolas do município às quais estive vinculada, nunca houve exigência para que eu apresentasse um resultado artístico com os meus alunos. Uma coordenadora pedagógica me pediu para realizar uma apresentação na semana da consciência negra: além de ser um tema que gosto, queria trabalhar com os textos da escritora Carolina de Jesus.

Um pequeno grupo de alunos se interessou em participar da montagem do *Quarto de Despejo*. No início, lemos o livro e fizemos alguns exercícios práticos aproveitando o intervalo do almoço da escola. O ambiente da escola era cheio de percalços devido à poeira, às interferências. Então passamos a ensaiar fora do meu horário de trabalho e em outro espaço, o Museu do Samba.

Uma lembrança que trago na memória é do aluno Ítalo, que gostava do processo de ensaio e do espaço do Museu. Certa vez, em um de nossos encontros de criação, este garoto abriu os braços, rodopiou e disse: aqui me dá vontade de dançar, de voar. Eu desejava que esta fosse a sensação presente na maioria de minhas aulas. Aquele espaço lhe fazia feliz, pois ali encontrava condições melhores e certamente uma professora mais próxima. A montagem que batizei com o mesmo nome do livro *Quarto de Despejo* foi apresentada naquele espaço do Museu do Samba.

Fiz esse “puxadinho” artístico-pedagógico e percebi como o deslocamento espacial possibilitou que aqueles alunos saíssem do lugar institucionalizado da escola. Então a sala de aula no Museu se transformou em um lugar de criação, era como se sala fosse a recombinação de palco-lousa ou uma lousa que é o palco do mundo. Essa recombinação de espaços aparentemente díspares é uma gambiarra estética e política.

Partindo dos estudos de Certeau, Assunção e Mendonça falam sobre as possibilidades da invenção do homem comum, afirmando que ele não se acomoda simplesmente à determinada situação, mas, ao invés, produz novas ações que modificam o espaço encontrado como fiz no exemplo do *Quarto de Despejo*:

A gambiarra está, na prática, evidenciando a capacidade de pessoas ordinárias de criar, produzir, inventar e resistir às lógicas vigentes (como a do consumo perecível e a do uso padronizado dos objetos). (MENDONÇA; ASSUNÇÃO, 2016, p. 98)

Do mesmo modo, o professor transforma tanto os objetos quanto os gestos em gambiarras extraídas das ações cotidianas alavancadas pela prática. O gesto do aluno Ítalo que no espaço de criação do Museu sentia vontade de voar revelava como aquele lugar era um trampolim poético de novas intervenções no mundo da escola. Isto é, ele não se apassiva diante das situações: ao invés disso, joga com elas. A ideia da confecção de gambiarras está relacionada ao modo de fazer, pois realizamos adaptações, improvisos e ações em diálogo com a realidade. Mendonça e Assunção dizem também que:

Tanto Dewey como Rancière, por vias e bases filosóficas distintas, apontam para o potencial expressivo da experiência comum e sugerem que a arte e a política podem se valer disso para ressignificar e rearranjar o próprio mundo sensível. Dewey (apud MENDONÇA; ASSUNÇÃO, 2016) assinala que “a luta constante da arte, portanto, é converter materiais que gaguejem ou emudeçam na experiência comum em veículos eloquentes” (Idem, p. 403). E Rancière (apud MENDONÇA; ASSUNÇÃO, 2016), de forma semelhante, fala que a atividade artística, assim como a política, “faz ver o que não cabia

ser visto, [...] faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho” (MENDONÇA; ASSUNÇÃO, 2016, p. 108)

É conveniente observar os modos como os docentes trabalham, pois estes podem ou não se tornar discursos como o que fiz resignificando o lugar da aula e da criação na montagem de *Quarto de Despejo*. As gambiarras produzidas em ações individuais de tão praticadas podem se tornar eloquentes, principalmente quando observadas coletivamente como resultados das táticas diárias.

As questões sociais e as histórias de vida são fatores responsáveis em alavancar novas formas de fazer. Estes procedimentos provenientes das táticas são desenvolvidos de acordo com a situação. O pesquisador Ricardo Rosas articulando esses conceitos nos diz:

Acima de tudo, para entender a gambiarra não apenas como prática, criação popular, mas também como arte ou intervenção na esfera social, é preciso ter em mente alguns elementos quase sempre presentes. Alguns deles seriam: a precariedade dos meios; a improvisação; a inventividade; o diálogo com a realidade circundante local, com a comunidade; a possibilidade de sustentabilidade; o flerte com a ilegalidade; a recombinação tecnológica pelo reuso ou novo uso de uma dada tecnologia, entre outros. (ROSAS, 2006, p. 39)

O autor ainda aponta que esses elementos não precisam aparecer juntos ou estarem sempre presentes. Mesmo que eles não estejam juntos, alguns destes elementos empregados no cotidiano do professor de teatro são possíveis de serem observados. Não é raro encontrarmos docentes desta área com dificuldades para desempenharem sua disciplina a contento nas escolas. Ao mesmo tempo, eles produzem novas possibilidades didáticas e metodológicas em campo. Esta atuação se dá, por diversas vezes, de maneira improvisada, desorganizada ou extremamente potente e criativa gerando novos diálogos inventivos com a condição apresentada. Como professora de teatro, precisei “aprender” a conceituar os alunos por nota, para atender as exigências escolares a cada semestre.

Essa prática certa vez foi bastante curiosa e difícil de ser realizada. Pois, logo na primeira semana de aula os alunos já perceberam não haver a mínima organização quanto às turmas. Simplesmente a direção perdeu o processo de enturmação dos alunos. Assim, eles se distribuíram nas salas como desejavam: escolhendo turmas onde estivessem seus amigos; alguns escolheram inclusive a série na qual assistiriam as aulas,

ou seja, discentes do antigo projeto Acelera¹⁶, hoje Carioca, passaram a frequentar as turmas do nono ano. Essa situação permaneceu durante todo o primeiro semestre e no segundo a direção conseguiu organizar a enturmação, mas alguns permaneceram onde estavam durante todo o ano. Chegou o final do primeiro semestre e precisávamos entregar as notas, mas os alunos circulavam tanto entre as salas que eu não conseguia saber quem era quem. Eu e os outros professores resolvemos que não poderíamos dar notas elevadas para todos os alunos, mas também não daríamos notas abaixo da média, pois aquela confusão não podia prejudicar estudantes mais assíduos. Então a grande maioria dos alunos recebeu média cinco e muitos se beneficiaram diante dessa desorganização. Esse resultado com a nota cinco criava a falsa impressão de uma escola caminhando dentro da razoabilidade, pois não apontavam a baixa frequência de muitos alunos e o baixo desempenho da escola.

Os professores criaram uma maneira de responder a uma exigência escolar que são as entregas das notas, e ao mesmo tempo não se comprometeram com a real situação da escola, produzindo notas falsas devido à total desorganização. A direção até certo ponto ficava protegida, pois não haveria cobrança para melhorar o desempenho da unidade, e a CRE e a Secretaria de Educação não se incomodariam, visto que os resultados eram razoáveis para a escola.

Essa gambiarra inventiva revelava esse lugar de desvio, ilegalidade. A ação dos alunos a partir da situação de desorganização da escola criou uma certa pedagogia sem barreira, pois não tínhamos turmas fixas e os alunos aprendiam o que interessava a eles. Esta transgressão formatou uma realidade escolar completamente aberta aos desejos dos alunos, mas ao mesmo tempo essa ação não era consciente e organizada em um processo de transformação de seus saberes. Essas gambiarras não potencializavam políticas transformadoras do conhecimento desses estudantes.

As escolhas pedagógicas elaboradas pelo professor ou as táticas são políticas, pois elas são capazes de modificar, selecionar e direcionar uma ação propositiva ou reprodutora sobre a nossa cultura. O próprio Rosas analisa essas tensões políticas produzidas pelas gambiarras:

A gambiarra é sem dúvida uma prática política. Tal política pode se dar não apenas enquanto ativismos (ou ferramenta de suporte para ele), mas porque a própria prática da gambiarra implica uma afirmação política. E, consciente ou não, em muitos momentos a gambiarra pode negar a lógica produtiva

¹⁶ Projeto de aceleração de aprendizagem com alunos em defasagem idade/ano escolar.

capitalista, sanar uma falta, uma deficiência, uma precariedade, reinventar a produção, utopicamente vislumbrar um novo mundo, uma revolução ou simplesmente tentar curar certas feridas abertas do sistema, trazer conforto ou uma voz a quem é negado. (ROSAS, 2006, p. 47)

Mesmo em uma solução rápida para sanar algo, ela se apresentará na ausência e esta resposta se dará no campo da política, pois o professor em sala destinará seu modo de fazer pautado em alguma ideologia dominante ou crítica. Qualquer prática educativa carrega em si a ação opressora ou libertária e as gambiarras produzidas também não fugirão a essa máxima como no exemplo anterior diante da desorganização da turma, onde uma atitude aparentemente libertária se revelava opressiva, pois não criava deslocamento nos saberes dos alunos.

Já tentei ensinar matemática para uma turma do sétimo ano. Não, eu não sei matemática. Mas a primeira escola em que atuei no Município do Rio de Janeiro participava do Ginásio Experimental onde os professores eram polivalentes. Dizia-se na escola que os alunos poderiam aprender mais com quem estava aprendendo também. Obviamente abandonei a ideia e preferi trabalhar neste horário do estudo dirigido outras matérias que eu dominava mais.

É bom deixar claro que além de tentar fazer o reforço escolar eu era a professora de teatro da instituição, mas o Ginásio Experimental pedia que nós, os profissionais, nos desdobrásssemos em outras atividades que verdadeiramente fugiam das nossas habilitações. Na época, participar deste tipo de escola ampliava a carga horária dos professores, pois se ficava integralmente, o que ainda era uma novidade para a rede. A estrutura também era um pouco melhor, já que o governo estava implantando. Então servia de modelo. As outras escolas não tinham as mesmas condições do Ginásio experimental, claro. Era apenas um modelo que servia de vitrine para a Secretaria de Educação. Com o tempo e depois da greve de 2013 em que foram bastante questionados o modelo meritocrático e a polivalência, os Ginásios foram se aproximando do que era comum a todas as escolas, ou seja, o conceito de excelência atribuído aos Ginásios Experimentais foi diminuindo.

As gambiarras geradas através das táticas são um recurso de que lançamos mão para lidar com a imprevisibilidade encontrada no nosso cotidiano. Fortes, mas não ingênuas, pois ao mesmo tempo em que as gambiarras nascidas das táticas garantem certa acomodação, esta é temporária:

Por se tratar de uma resposta imediata a uma condição adversa de vida, propõe-se que a gambiarra deva ser entendida tão somente como uma tática, individual ou conjunta, adotada para aliviar, mesmo que de modo débil, impedimentos à sobrevivência digna. Tratar a gambiarra como ação política deliberada e antecipatória – como estratégia que visa superar adversidades que afligem um indivíduo ou uma coletividade - coloca sobre tal prática o peso desmedido de apresentar-se, ainda que em prazo incerto, como alternativa à lógica de desigualdades que preside a produção de riqueza no mundo contemporâneo. Mais além, implica desconsiderar que embora a gambiarra seja uma reação a criativa a essas desigualdades, ela também é, em alguma medida, funcional ao sistema que continuamente as produz. (ANJOS, 2017, p. 50)

Portanto, as gambiarras produzidas pelas táticas precisam ser vistas com cautela para que não se crie a falsa ideia de que a solução para o estabelecimento de uma educação adequada está unicamente sob a responsabilidade do professor, como quando ele usa espaços precários para dar aula de teatro, quando corriqueiramente foge de sua linguagem artística específica, quando se aproveita da desorganização da estrutura da escola para não avaliar corretamente os saberes dos alunos.

1.3.2 – As estratégias das Políticas Educacionais adotadas não escapam às gambiarras do Professor de Teatro.

Na atualidade vem-se assumindo um discurso em que as soluções de questões extremamente amplas da sociedade estão unicamente sob a ação auto gerencial. Ou seja, o indivíduo conquista seu espaço, tudo dependendo apenas do esforço pessoal. Se ele fracassa, existe um processo de culpabilização, pois não se empenhou o suficiente para conquistar suas necessidades. São princípios da doutrina neoliberal, que advoga o empreendedorismo de si e é pautada, segundo Bordieu, por "um programa de destruição metódica dos coletivos" (1998, p.3).

Um processo de precarização faz com que o homem já não lembre o que são direitos coletivos, conquistados a duras penas por gerações anteriores, pois a sua necessidade é urgente e ele tenta resolver seu problema sozinho. É interessante perceber que as gambiarras se produzem no campo das políticas como forma de resistência, mas também podem colaborar com um sistema continuamente esfacelado.

Giroux diz que na atualidade os professores estão perdendo o poder “nos diversos níveis da educação pública.” (1987, p.08). Há uma precariedade presente nas instituições

que os docentes necessitam driblar corriqueiramente. Outra questão é referente ao seu papel como intelectuais diante do mundo, que os estão tornando utilitários para desempenhar um papel inserido na exploração do mercado de trabalho:

Os professores não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza diária. A atualidade dessa discussão, sobre a de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. (GIROUX, 1987, p.09)

A capacidade intelectual crítica de um professor parece se confrontar com os interesses sociais e econômicos que estão sendo difundidos no Brasil. Uma educação pensada a partir da economia de mercado visando números e lucros está nas mãos de economistas que seguem cartilhas para aprendizado rápido e de resultado, enquanto a experiência, o diálogo e a escuta são desinteressantes para o mundo corporativo das economias atuais.

A política adotada causa profundo dano na sociedade de modo geral, pois professores estão experimentando situações de fracasso e remando contra uma corrente que os desautoriza como pensadores da sua própria profissão.

Para ensinar teatro nas escolas da Prefeitura do Rio, o professor de artes cênicas passa por muitos dilemas para desenvolver saberes e fazeres em sala de aula. A maior dificuldade encontrada é o número de crianças ou adolescentes numa mesma turma¹⁷, o que pode inviabilizar práticas corporais e a concentração, dentre outros processos criativos sensíveis. Outra dificuldade é a carga horária semanal que pode ser bastante elevada. As aulas de arte são de dois tempos semanais. Com isto, um professor de dezesseis horas pode atender seis turmas, se trabalhar com alunos do segundo segmento, ou doze turmas, se atender ao primeiro segmento. Já os professores com carga horária de quarenta horas¹⁸ lecionam para treze turmas no segundo segmento e até vinte e seis turmas

¹⁷ Turmas do 1º ao 3º Ano, o quantitativo máximo deverá ser de trinta alunos. Com acréscimo de dez por cento se não houver à demanda de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Turmas do 4º ao 6º Ano, o quantitativo deverá ser trinta e cinco alunos. O acréscimo de dez por cento a este quantitativo ocorrerá, apenas quando não houver ainda atendimento à demanda de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento Na organização Turmas do 7º ao 9º Ano, o quantitativo deverá ser de quarenta alunos. O acréscimo de dez por cento a este quantitativo ocorrerá, apenas quando não houver ainda atendimento à demanda de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

¹⁸ A secretaria municipal do Rio de Janeiro desde 2013 vem realizando concursos para professores de arte com a carga horária exigida de quarenta horas semanais.

no primeiro segmento. Este cotidiano exaustivo prejudica o desempenho pedagógico do professor. Não bastassem todos esses problemas organizacionais, o docente ainda precisa enfrentar questões de violência trazidas para dentro do espaço escolar. São por vezes situações extremas que transcendem sua capacidade profissional e humana. Todos estes problemas atravessam a prática do Professor de Teatro. Alinhado a isso, faltam incentivos para a formação continuada. Professores também se sentem desmotivados com os baixos salários da profissão – o que os desestimula a investirem ainda mais na sua formação.

O professor de Artes cênicas recorre diariamente à gambiarra tecida das táticas no seu enfrentamento para superar a precariedade e a violência advindas dessas políticas neoliberais tão presentes no ensino público. Ele cria meios para negociar com o que é imposto; em um território de política educacional hostil, vai estabelecendo outros meios para sua sobrevivência.

O quadro que encontramos nas escolas Municipais do Rio de Janeiro é resultado das políticas neoliberais adotadas, que precarizam as instituições e o professor. Este, por sua vez, opera neste quadro para buscar se defender mesmo de modo individualizado das situações que se apresentam no instante como dependentes unicamente dele.

1.3.3 – As tensões conceituais da Gambiarra

A precarização do trabalho do professor e sua contradição com a ação das gambiarras no contexto das políticas públicas neoliberais como apresentamos anteriormente também se mostram nas próprias tensões conceituais do termo advindo das Artes Plásticas. Renata Gesomino faz uma crítica aos termos “precariedade”, “provisoriidade” e “gambiarra”, pois estes vêm sendo indiscriminadamente disseminados no campo das Artes Visuais. Ela analisa os termos a partir de um diálogo com materiais não nobres:

Uma das principais questões referentes ao uso ambivalente, e por vezes pejorativo, de termos como “precariedade”, “provisoriidade” e “gambiarra”, encontradas na crítica de arte brasileira contemporânea resumem-se a como evitar o deslocamento de um discurso crítico pretensamente imparcial em direção a um discurso colonialista, que inclui a elaboração do estereótipo e, por conseguinte, da discriminação. (GESOMINO, 2015, p. 216)

Em sua reflexão a autora julga este discurso como colonizador e por isto também o torna polarizado. Através desta colocação ela questiona se haveria uma arte

caracterizada como precária, então seria possível afirmar a existência de uma arte genuinamente oposita. Segundo Gesomino, este conceito estético de provisoriedade e de precariedade indica que o material “dito não nobre” poderia evocar uma estratégia ideológica de caráter ambíguo (2015, p. 218).

Tais proposições introduzem a reflexão sobre a utilização do termo gambiarra, ainda que neste trabalho se busque um escopo diverso da discussão desenvolvida pelos autores citados. Em seu artigo, Renata Gesomino cita vários trabalhos de artistas brasileiros que seriam traduzidos por alguns críticos como “a estética da gambiarra”. Estes artistas no próprio artigo não concordam com o uso do termo para se referirem às suas obras, dizendo que são invenções conceituais de críticos e o termo não representa suas obras.

Apesar da conotação negativa que o termo sugere num primeiro momento, todos os teóricos o balizam como uma estética de resistência e política realizada no cotidiano. Ao contrário do que a autora considera colonial, percebe-se como essa forma é extremamente pautada na potência da inventividade individual. É bem verdade que a autora faz uma reflexão sobre uma linguagem específica da arte contemporânea – o que foge da discussão ampla à qual este trabalho se propõe. No entanto, através da sua reflexão percebe-se que é necessário pensar o que de fato seria gambiarra no campo do professor das Artes Cênicas.

As gambiarras produzidas advêm das táticas, podendo ser difícil distingui-las sem pensarmos no campo do concreto, como nas artes visuais. Elas nascem do acaso, e talvez só possam ser percebidas se forem um conjunto de ações.

Voltando a Gesomino na sua crítica à estética da gambiarra, é preciso concordar que o campo do jogo teatral não se constitui como gambiarra. O improviso, criticado pela autora para as artes visuais, faz parte da linguagem teatral, portanto são questões já fundamentadas, teorizadas sobre o improviso. A gambiarra talvez estivesse nas atitudes tomadas para conseguir realizar as aulas dentro das condições apresentadas.

Percebo as táticas e gambiarras em linhas bastante próximas, sendo difícil distinguir a diferença entre os dois termos. No entanto, busco para essa pesquisa algumas características levantadas pelos pesquisadores das Artes Visuais que defendem a estética da gambiarra de maneira ampla desenvolvida tanto no campo artístico como no cotidiano para solucionar ausências ou determinados problemas.

Portanto, para a pesquisa aponto a gambiarra como processo pedagógico de criação artística, pois as aulas de teatro são os primeiros encontros em que os alunos têm contato com o mundo da arte. Além do teor artístico, os autores também apontam o desvio, a marginalidade, o improviso como outros pontos característicos das gambiarras. Segundo os estudiosos o desvio e a improvisação são utilizados por falta de algum recurso à disposição ou pela escassez de tempo e até mesmo pela falta de mão de obra.

As escolas municipais cariocas corriqueiramente se deparam com algumas destas problemáticas apontada pelos estudiosos. A construção das gambiarras também é vista como transgressão e fraude criada para estabelecer algum tipo de organização por mais simples que essa seja. Percebo que para esses autores as gambiarras se estabelecem no campo estético com uma pequena organização premeditada, já as táticas estariam no âmbito das ações no campo social mais amplo, acontecendo sem uma organização prévia.

Portanto, podemos perceber que a gambiarra conceituada por alguns teóricos é uma ação política, pedagógica e estética das margens, bordas e limiaridades. Opto para este estudo que elas sejam montadas de maneira consciente para angariar alguma “vantagem” estético-pedagógica mesmo que ela seja uma pequena tática organizacional ou uma gambiarra artística com potencial político libertário.

Capítulo 2 - Táticas e Gambiarras Desenvolvidas pelo Professor de Teatro do Município do Rio de Janeiro

Ao iniciar a pesquisa, imaginava que encontraria espaços delimitados quanto às estratégias, táticas e gambiarras. Mas, logo no início das análises das entrevistas realizadas com quatro professores da rede, percebi que não havia um espaço onde fosse possível revelar de maneira fechada cada “modus operandi” desenvolvido pelos professores pesquisados. Pois, nas práticas estabelecidas pelos professores estão contidas ações dos três modos – estratégias, táticas e gambiarras – reveladas de maneira sobrepostas.

Neste capítulo tento identificar as táticas e gambiarras, mas se faz necessário lembrar as semelhanças dos dois modos, como dito no capítulo anterior. Os subtítulos desenvolvidos a seguir surgiram a partir daquilo que me chama mais atenção no cotidiano escolar; mas também são situações semelhantes enfrentadas na minha vida profissional. Com base nas observações das aulas e entrevista, fiz alguns recortes, mas é possível que leitor identifique outros não abordados.

Nas próximas páginas serão desenvolvidos oito subtítulos: Primeiro identifico o professor de Artes Cênicas que surge a partir de uma situação gambiarra, pois ela nasce através de uma tática como enfrentamento às dificuldades financeiras encontradas para trabalhar apenas como artista. O segundo subtítulo é sobre as recordações trazidas pelos professores no seu primeiro dia de aula atuando no município do Rio de Janeiro e quais ações táticas ele recorda ter utilizado em sala de aula neste dia. O terceiro subtítulo é um panorama de onde a escola está inserida na cidade do Rio de Janeiro, longe da lógica de uma cidade educadora. Acredito que as situações de táticas e gambiarras surjam a partir de lugares onde a precarização seja mais latente, fazendo com que o professor precise se reinventar constantemente. O quarto subtítulo tratará das táticas de legitimação para reconhecimento do professor e da disciplina teatro nas unidades onde os entrevistados atuam. O quinto subtítulo será sobre a questão do espaço físico e como os professores criam espaços alternativos como forma de suprir sua falta. O sexto subtítulo falará sobre o jogo teatral e sua funcionalidade em algumas aulas. O sétimo tratará sob a “não mediação” como uma possível tática de trabalho no ambiente escolar. O oitavo e último

mostrará como os professores entrevistados se utilizam do desenho como uma possibilidade de fortalecimento para as aulas de teatro ou não.

2.1- Professor-gambiarra e a escolha da profissão

Nas entrevistas, identifiquei três professores de teatro que se tornaram profissionais como alternativa para enfrentar as incertezas econômicas de se viver apenas como atores. Apenas uma entrevistada disse ter escolhido ser professora desde cedo. Percebo em suas análises que suas potentes experiências vivenciadas na sua formação artística e pedagógica possibilitaram clareza nos seus objetivos profissionais:

Sim, eu faço teatro desde os dezesseis anos e hoje eu tenho 29. Eu tive professores de teatro muito bons, e que de certo modo mudaram muito minha vida e meu modo de pensar o mundo. Então, eu tinha o desejo de ser atriz como toda jovem dessa idade, mas como os meus professores eram muito bons, todos os professores que eu tive – professores de teatro em cursos livres e tal. Eu tinha esse desejo em ser professora de teatro. Então, desde o início quando comecei a fazer teatro, eu já tinha o desejo em ser professora, e ao mesmo tempo tinha o desejo de ser atriz. (ANEXO 07, f. 127)

A escolha profissional da professora Luíza só foi possível com a aprovação da lei 5692 de 1971, dezenove anos antes dela própria nascer, portanto. Desse período até hoje, vários professores saíram das universidades para atuar nas salas de aula do ensino básico. No entanto, ser professor nem sempre foi a escolha de todos no primeiro momento. Alguns dos professores entrevistados nasceram pela urgência do trabalho e com a possibilidade em continuar no campo teatral. É sabido que existe uma tensão no processo de profissionalização de alguns professores de artes, como revela a pesquisadora Célia Almeida:

A possibilidade de integrar essas duas formas de trabalho faz os artistas professores verem o ensino como atividade prazerosa, ainda que seja uma possibilidade do fazer arte: só é possível “ser artista”, porque “ser professor” garante a sobrevivência do artista-professor. (2009, p. 150-151).

Como dito pela pesquisadora, a conjugação dessas duas áreas profissionais (o artista e o professor) possibilita para muitos a sobrevivência no campo econômico e ao mesmo tempo cria um espaço de diálogo constante entre a pedagogia e a criação, esse exercício de ir e vir entre esses pólos. A possibilidade da criação balizada na participação ativa do aluno é extremamente potente para a atuação nas duas áreas. Nas entrevistas foi possível observar em dois professores a ligação com o ensino e as

artes como nutrição para as duas áreas afins. No entanto, observei que este exercício está pautado tanto em táticas e gambiarras, como em estratégia nas salas de aula.

O próprio campo das Artes pode ser difícil, pois o acesso à cultura é restrito. Mesmo que as artes tenham um papel expressivo para o desenvolvimento do país, ainda assim ela é tratada como supérflua, e para alguns governantes, é tida como perigosa. Então, de fato não é simples atuar em dois campos – magistério e teatro – ambos considerados pouco atrativos do ponto de vista econômico (para o professor-artista, no caso).

Parece-me que alguns dos entrevistados se tornaram professores pelo acaso, pela situação do momento, ou por alguma prática anterior que lhe dava como opção atuar na profissão. O acaso e a situação são características de gambiarra, que joga de acordo com o que está posto e que é trazida para autobenefício. Quando perguntados como se deu a escolha em ser professor, essa relação do jogar com a ocasião aparece nas falas dos professores Wellington, Jéssica e Glória.

Foi por acaso, um acidente mesmo. Dificilmente na época que a gente vive você verá alguém que diga - "Ah eu quero ser professor!" - Acho que não, penso que não há esse desejo nato em ser professor. (ANEXO 09, f. 168).

No Nordeste em Maceió comecei a dar aula, meu marido que arrumou esse trabalho de cara. Só tinha estudado na Martins Penna, eu ainda não tinha faculdade. Comecei a dar aula de teatro em uma escola de ponta chamada Santa Úrsula e fui aprendendo na prática, dava aula da segunda série, até o ensino médio (ANEXO 08, f. 152).

Eu queria estudar teatro, mas só tinha licenciatura, não havia outra opção. (...) Eu lembro que pensava: se for para dar aula darei de matemática que eu gostava. Mas eu sabia que o curso era de licenciatura, eu não me arrependo, apesar de tudo (ANEXO 04, f. 192).

As falas mostraram que os professores agiram de acordo com a situação dada, pois mesmo tateando outros caminhos à docência apareceram suprir questões particulares de cada um dos professores. O professor Wellington, por exemplo, estudou Direito, mas não exerceu a profissão. Passou a investir na carreira de ator desde que viu o cartaz das aulas de teatro, pendurado em algum mural escolar. Mudou-se para o Rio, para estudar na CAL, mas se deparou com alguns empecilhos, tanto financeiros como também por causa da sua idade:

Não tinha parentes do meio artístico, não era conhecido e já com vinte e um anos? Aí te obriga, te joga para dentro da licenciatura. Porque eu tinha duas opções, ou ia fazer Direito e fazer Teatro ou continuar trabalhando com teatro, mas dentro da escola. Eu escolhi a segunda opção. (ANEXO 09, f. 170)

A realidade circundante é característica da gambiarra, como apontado por Rosas (2006, p.39). Essa realidade no processo de criação artística da gambiarra possibilita espaços de transformação, como apontam Assunção e Mendonça:

Assim, sem deixar de reconhecer o aspecto funcional da gambiarra, tentamos pensar essa prática da vida cotidiana em esferas que extrapolam a necessidade ou a precariedade econômica. Através dessa criatividade prática, a gambiarra vocaliza um potencial de transformação da realidade. Transformação essa que nasce da expressão da singularidade humana, em sua capacidade de gerar o novo. (ASSUNÇÃO; MENDONÇA, p.112)

Essa potência de reinvenção pode possibilitar surgir um professor-gambiarra que cria tensões entre as artes e a docência, como veremos mais adiante. Professor Wellington precisou se posicionar sobre o campo profissional onde atuaria, e mesmo não sendo professor a profissão desejada foi essa que mais se aproximou do desejo de apenas fazer Teatro.

Outra professora que passa a atuar de acordo com a realidade circundante é a professora Jéssica. Ela foi aluna da Escola Estadual de Arte Dramática Martins Pena. Quando termina o curso de teatro, Jéssica já casada e com filho decide se mudar para o Nordeste com a família. Jéssica viu a oportunidade na realidade apresentada, pois ela inicia sua vida profissional pela prática nos seis anos em que viveu entre Maceió e Recife atuando em algumas escolas e desenvolvendo projetos de cunho pedagógico artístico. Ela se torna uma professora experiente antes mesmo de cursar a universidade.

Em Maceió eu sempre falava que estava professora por um tempo e que iria investir na carreira de atriz ou nos projetos. Eu adorava. Tinha um projeto chamado Se Liga, que era muito legal, porque a gente atuava, produzia e isso me fascinava. Mas quando eu li um livro do Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, aí eu fiquei realmente pensando na profissão (ANEXO 08, f. 154).

Mesmo atuando na profissão, Jéssica ainda não tinha certeza sobre a possibilidade de ser professora. Já a professora Glória, no período de prestar vestibular, primeiro foi atrás do desejo, que era estudar teatro, mas depois precisou lidar com a realidade. Além de fazer a graduação para licenciatura em Artes Cênicas, ela foi aprovada no concurso público do Município do Rio de Janeiro para dar aulas a crianças:

(...) Eu nunca tive muito interesse em estar em sala de aula. Eu acho que todo mundo de teatro que cai na sala de aula é para se sustentar. Quando eu cheguei aqui no Rio era a alternativa que tinha para me manter, daí fiz o concurso. Foi muito desgastante, no sentido de não me sentir preparada (ANEXO 10, f. 190).

Diferente da professora Jéssica, Glória começa a atuar em sala de aula depois de passar por um curso universitário. Mas essa formação não era a desejada para sua profissão futura, além disso, ela se sentia despreparada para atuar como professora. Com a mudança para a cidade do Rio de Janeiro, ela viu através do concurso para professor de teatro a oportunidade para se manter.

Ser professor de teatro para se sustentar é uma atitude legítima, como qualquer outra profissão que dará base para a sustentabilidade financeira do cidadão. Acontece que esta relação pode ser pesada para muitos artistas que passaram a dar aula e não conseguem ver relação entre a sua prática artística e a sua prática pedagógica. A professora Glória, quando perguntada sobre a relação do artista com o professor, pensa que nunca fez vínculo da sua prática artística com a pedagógica. Glória pediu exoneração da sua única matrícula da prefeitura do Rio depois de sete anos atuando em uma escola próxima à sua casa. Percebo essas contradições entre o mundo do trabalho e o espaço artístico pedagógico como uma resposta tática:

(...) chamo tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. (...) Ela opera golpe por golpe (...) O que ela ganha não se conserva. (...) Em suma, a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 2011: 94-95)

Quando os profissionais optam pela docência como um modo de fazer ancorado no processo artístico, pode-se constituir um lugar de reinvenção potencializando novos mundos com esse ir e vir entre o ensino do teatro e o campo das Artes Cênicas, mas ao mesmo tempo também pode paralisar, se tornando uma tática funcional que não invoca um caminho de autonomia do processo de escolha de profissão.

2.2. As táticas do seu primeiro dia no campo do ensino

Luíza conta que não guarda nenhuma lembrança ruim ou boa da sua primeira experiência na sala de aula da escola Millôr Fernandes, apenas diz que foi um momento estranho. Ela não tinha sala para teatro, portanto dava aulas em salas comuns e cheias de mesas e cadeiras. Além disso, a antiga gestão era desorganizada, o que se refletia na escola: “era uma gritaria, os alunos batiam e chutavam as portas”. Considera suas primeiras aulas como um certo fracasso, pois além da desorganização da escola, ela era jovem e mulher, fatores que, somados, não lhe garantiam a legitimidade diante do corpo docente e discente.

No início, eu me sentia muito angustiada, eram muitas dificuldades, eu me sentia em um estado depressivo, angustiada, nervosa por não conseguir fazer nada da maneira que eu esperava. Porque a gente é colocado na escola sem nenhuma assistência, o que é super estranho, porque qualquer trabalho, você tem uma semana de treinamento, até para vender um produto você tem um tempo para se adaptar, mas para o professor não (ANEXO 07, f. 139).

Com o passar do tempo essas questões da professora Luíza se modificaram, mas ela precisou conquistar desde o espaço para suas aulas, quanto o respeito dos alunos e professores¹⁹. A legitimação nesses primeiros dias não existe, então a professora precisou se mover em táticas para como ela mesmo fala – *estar bem hoje*. Essas táticas se estabeleceram pelo choque de início com a estratégia da estrutura escolar estabelecida:

[...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. [...]. As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo: as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de poder. Ainda que os métodos práticos pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir. (CERTEAU, 2005, p.102)

Esse mover das táticas da professora Luíza garantirá, como veremos, espaços-gambiarra de legitimação e criação artística na escola. O professor Wellington também não recorda nada de marcante no seu primeiro dia de aula, mas tentou levar para sala

¹⁹ Esse processo da professora Luíza aparecerá nas páginas que seguem ou na entrevista em anexo.

aquilo que precisava para atuar na rede municipal. Carregou consigo as impressões do seu estágio para a docência, precisava ser duro para dominar a turma:

Eu tentei chegar com os pés na porta, brabo, brigando. Não durou uma semana, como qualquer outro método dentro do município. Então eu digo que não foi uma experiência nem boa e nem ruim. Mas eu tentei fazer o que estava em jogo, dominar e controlar (ANEXO 09, f. 169).

Mesmo que o professor Wellington não acredite em relações controladas, como ele mostra na entrevista, buscou essa tática para o seu primeiro dia como professor da rede, pois a partir das informações sobre os alunos e do que viu no seu estágio, parecia-lhe o caminho mais seguro. A professora Glória diz não lembrar exatamente o que trabalhou no seu primeiro dia, mas conta da sensação que sentiu com sua primeira turma:

Não me lembro exatamente, mas havia um desespero. As crianças com onze, quinze anos ... Eu me sentia não saber nada. Não lembro o que fiz, mas da angústia que senti. Lembro que participei de uma reunião como os pais, cada professor tinha que ficar com os pais de uma turma, eu pensava – o que vou fazer? Bem eu fiz. (ANEXO 10, f. 191).

Angústia, é a palavra que aparece na fala de ambas – Luíza e Glória – nas primeiras experiências como professoras de teatro. Por vezes é bastante difícil, inclusive para jovens professores que não suportam a realidade da sala de aula e se exoneram do seu único trabalho formal, como por exemplo Glória, que se exonerou depois de sete anos de atuação na rede do município do Rio. De fato, como Luiza falou, entramos nas salas de aulas sem nenhum acompanhamento. É um caminho solitário, ao mesmo tempo com muitos atores sociais envolvidos e elementos que fazem parte do cotidiano de qualquer professor: crianças, pais, outros professores, comunidade escolar, organização escolar. Seguimos solitários tentando travar diálogos com a dinâmica escolar e com nossas angústias e medo.

Recordo a época em que trabalhava no projeto Centro de Integração Santo Agostinho, aqui no Rio de Janeiro, e buscava entender por que um aluno me passava tanto medo e angústia. Ele era franzino, mas me desafiava a todo instante, não participava das aulas, ainda conseguia chamar a atenção para si. Aquilo me inquietava, pois me angustiava, causava nervosismo, e isso só parou quando tirei o controle da turma das mãos dele e passei a agir com autoridade, autoritarismo e, por vezes, gritos. Descobri um

caminho para me manter naquele espaço, pois não poderia simplesmente ir embora: havia a urgência do trabalho, da sobrevivência neste mundo de guerra do fazer cotidiano.

Observo nas práticas desses professores, seres anônimos e infames que se jogam abertamente no campo de disputa de poder (não apenas como dominação, nem por meio de repressões, como pareceu surgir de imediato no professor Wellington e na minha prática), relações complexificadas que se apresentarão como ações subversivas dos instrumentos de poder uma antidisciplina.

Desenvolvemos mecanismos de resistência para dialogar com a nossa realidade circundante, resistimos em nossas salas de aula inventariando mundo possíveis, somos atravessados por táticas agora não mais para cuidar das nossas próprias urgências (como na escolha da profissão) mas de um mecanismo mais complexo onde o ensino está inserido. É nos primeiros dias que vamos mapeando nossas táticas para estabelecer nossas invenções, nossas gambiarras diante das políticas institucionalizadas da escola.

2.3. - Táticas entre o espaço escolar e a Cidade Educadora.

Os quatro professores pesquisados fazem parte de uma teia que envolve a cidade e sua relação com a educação. Estes docentes estão engajados em estabelecer mundos possíveis para seus alunos, oferecendo aulas da melhor maneira possível com o que está disponível. As unidades escolares cariocas visitadas se configuram em regiões distintas da cidade. Uma na zona sul da cidade, outra na Ilha de Paquetá, região central e a última na comunidade da Maré, zona norte da cidade. Cada uma dessas regiões apresenta características próprias, onde o professor se move no cotidiano através das realidades presentes.

A escola que acessei com mais facilidade foi a Escola Maria Leopoldina, localizada no bairro da Glória. Essa escola atende aos alunos do ensino fundamental I, a maioria são oriundos da favela do Santo Amaro. A professora Jéssica pode se locomover tanto de ônibus como de metrô nos dois dias em que trabalha na unidade. O prédio da escola é tipo prédio caixão, composto de cinco pavimentos. É uma escola pequena sem espaços livres ao redor.

Já o professor Wellington precisa se deslocar para um bairro do Rio que está localizado em uma Ilha. Para isso, todas as manhãs ele caminha rapidamente cerca de trinta minutos até a praça XV para pegar a barca das 06:30min até a Ilha de Paquetá. Isto não só por causa do transporte de ônibus ser deficitário, mas também por economia, pois ele precisaria pagar duas conduções que têm preços bastante elevados. Nas duas travessias que fiz com Wellington para a Ilha ele já me parecia bem cansado antes mesmo de chegar à escola Manuel de Macedo.

Essa unidade tem uma estrutura nova com espaços amplos e largos corredores, um grande auditório e refeitório. Ela abriga alunos da ed. Infantil, do fundamental I e II, mas com apenas uma direção para administrar todos os segmentos. Nessa unidade foi onde encontrei os espaços mais privilegiados em relação às outras unidades visitadas, pois além da quadra coberta e do pátio ela tem uma ampla área repleta de árvores, onde as dezenas de bicicletas – o transporte oficial da ilha – ficam estacionadas. Mesmo com esse espaço amplo o professor Wellington não tem uma sala específica para dar aulas práticas, pois essa escola é a única que atende na Ilha, tendo assim, segundo o professor um número elevado de alunos, não sobrando uma sala para suas aulas.

Em algumas regiões da cidade há muitas crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, mas como é pequeno o número de escolas para atender a todos, isto faz com que algumas escolas sofram com excesso de estudantes. Na antiga unidade onde atuei, a coordenadoria dizia haver um estrangulamento na região, sem outros espaços para abrigar todos os alunos. Isto causava uma superlotação de crianças e adolescentes.

As cidades crescem sem planejamento e sem espaço para nos abrigar. A situação da Escola Manuel de Macedo, onde Wellington atua é muito peculiar, diferente da escola de Jéssica, que funciona sem espaços externos, e está exprimida por mais dois imóveis.

Observo dois fatos relativos à dinâmica do local onde Wellington atua: o primeiro diz respeito à carga de trabalho elevada da direção para gerir o grande número de professores e dos alunos em idades diversificadas, além de ter que gerir o prédio escolar. O segundo é um problema já enfrentado também por mim: quando há alunos demais e pouco espaço, as salas de artes são eliminadas para abrigar mais crianças. Assim como o

recreio²⁰, as aulas de arte não são reconhecidas pelo seu valor pedagógico e nem como possuidoras de necessidades de espaços diferenciados da sala de aula comum, fazendo com que alguns professores criem gambiarras para lecionar sua matéria, como abordarei mais adiante.

A professora Luíza reside em Santa Teresa, região central do Rio. Todos os dias ela apanha dois ônibus mais um mototáxi para chegar até a Escola Millôr Fernandes, localizada na comunidade da Maré. Como a escola de Wellington, a Millôr Fernandes também tem uma estrutura mais recente: são três pavimentos com corredores amplos e um grande refeitório, além de uma quadra coberta. A diferença é que ela não conta com árvores ao seu redor. Aliás, na Maré o verde produzido pela natureza é bastante raro.

No primeiro dia em que estive na escola chovia muito, mesmo assim ainda era preferível pegar o mototáxi a ir caminhando. No trajeto já observei o modo como aquele canto da cidade ensina aos seus estudantes, oferecendo transportes irregulares, esgotos abertos, gambiarras nas fiações elétricas e violência. Além dessa configuração, Luíza também precisa passar por homens armados que estão de prontidão para enfrentar a polícia ou qualquer situação “estranha” que ali apareça. Com isso exibem poder através dos seus fuzis para a comunidade.

(...) temos essa estrutura no entorno que é violenta por causa do tráfico ostensivo. Embora que não temos problemas direto com eles, na verdade nosso problema é com a polícia. É quando a polícia entra para fazer operação policial, isso prejudica o trabalho e os alunos ficam sem aula. Nossas aulas são interrompidas no meio por causa das operações. Enfim, tudo é muito triste e nos prejudica bastante (ANEXO 07, f. 127).

Luíza estima que pelo menos durante dez dias do ano a unidade fique sem aulas por causa de confrontos. Outras vezes esses problemas acontecem com as aulas já iniciadas. Essa realidade violenta que a cidade do Rio de Janeiro enfrenta durante anos é recorrente nas atividades de improvisação teatral representado pelas crianças. Armas são representadas através de desenhos, gestos ou confeccionadas em papel como se fossem origamis.

²⁰ A professora Jéssica na sua entrevista relatou que o ano de 2018 sua unidade escolar optou em não ter recreio. Essa situação também foi experienciada em uma unidade onde atuei. O recreio foi eliminado por falta de espaço e por “precaução” para evitar possíveis brigas entre os alunos.

Não pude estar na escola em que a professora Gloria atuou no bairro Fazenda Botafogo, zona norte do Rio de Janeiro, pois ela já não faz parte do quadro de professores. A professora Glória descreveu a unidade como uma “cabeça de porco”: tem apenas sete salas e atende crianças do fundamental I. Nenhuma das salas era destinada para as aulas de Artes e nem mesmo existe uma quadra para as aulas de Ed. Física. Mas a professora enxergava uma vantagem quanto ao seu deslocamento, pois ia caminhando para a unidade, considerada pela comunidade como um espaço tranquilo.

No ano 1990 em Barcelona surgiu a ideia das cidades educadoras²¹. A proposta era que a educação fosse prioridade, surgindo a partir dela as formas de locomoção, habitação e infraestrutura. Seriam novas modelagens nas reconstruções das metrópoles. Certamente um sonho se trouxermos para nossa realidade brasileira, ainda mais se pensarmos nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

As situações apresentadas por esses três professores entrevistados fogem da ideia lançada em Madrid sobre as cidades educadoras. A maioria das situações dessas escolas são situações em que o professor tenta driblar cotidianamente através de táticas as lógicas que poderiam paralisá-lo. As estruturas adversas da cidade como estratégias de domínio são levadas para a escola. E nem alunos nem professores têm como fugir disso. A escola será a representação daquilo que vivemos da nossa cultura. O que ela tenta é conversar com a realidade da cidade e apresentar outras possibilidades de educação. Mas negar o tipo da educação violenta oferecida é impossível, pois ela reverbera em nosso entorno.

Observo que, mesmo com uma arquitetura aparentemente planejada para o acolhimento adequado dos alunos, as escolas Millôr Fernandes e a Joaquim Manoel de Macedo enfrentam outras ameaças. Respectivamente, o entorno violento e o grande número de alunos abrigados em uma única sala. Problemas como esses invadem a escola e a sala de aula. Eles não são, de fato, uma questão puramente pedagógica, mas de problemas sociais que estão introjetados como normais nos espaços de ensino.

Pensar na proposta da educação como prioridade na cidade é bastante complexo, pois seria necessária forte mobilização social para obter verdadeiros direitos de cidadãos.

²¹ Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. Fonte. <https://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>. Visitado em 08/10/2019

Nos últimos anos, a noção de cidadania tem se confundido com a de consumo e reivindicações em prol do mínimo de dignidade, nesse sentido, não constam das agendas, como bem observa Soros:

Os mercados são eficazes na criação de riquezas, mas não servem para cuidar de outras necessidades sociais (...) Os mercados servem para facilitar a livre troca de bens e serviços entre os participantes voluntários, mas não são capazes, sozinhos, de cuidar de necessidades coletivas, como lei e ordem, e da própria manutenção dos mecanismos de mercado em si. Tão pouco são competentes para garantir a justiça social. Esses bens públicos dependem, por sua natureza, de processos políticos (SOROS, 2003, p. 47)

As políticas neoliberais estabelecem a cartografia social das cidades. Vivemos em cidades com grande desigualdade. Essas, por sua vez, também educam, trazendo lógicas de vidas diversas para dentro da escola. A falta da cidadania plena grita aos nossos olhos, são enfermidades profundas de uma cidade partida²². O papel da escola seria mediar a noção da cidadania entre os alunos, mas para isso é necessário que seus agentes políticos (professores, gestores, estudantes) reinventem cidades e cidadanias diferentes. Moacir Gadotti diz que para criar a noção de cidadania é necessário:

viabilizá-la através da socialização da informação, da discussão, transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público da cidade (...) Numa perspectiva transformadora a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais. Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola. (2006, p. 136-138)

O que coube a esses nossos professores entrevistados foi criar sentidos de cidadania, respeito e esperança nas salas de aula. Por vezes sentimos que essas ações fraquejam, mas restabelecem-nos olhares de alguns alunos que se mostram curiosos, resistentes, perseverantes. Devemos então fissurar através de táticas constantes como aponta John Holloway: “rompê-lo de tantas formas quanto pudermos tentando expandir, multiplicar as fissuras, promovendo uma confluência de fissuras” (Holloway, 2013, p. 14). Enfim, essa configuração de uma cidade partida que também educa atravessa o cotidiano de todos os indivíduos que estão na escola. Ela, por sua vez, se relaciona com

²² Cidade partida aqui se refere às desigualdades sociais, tão latentes em nosso país. É um termo da sociologia surgido no final do século XIX, muito utilizado pela mídia nos anos 1990 e que acaba por ser apropriado por Zuenir Ventura para se tornar título de seu livro. Também o termo é repensado pela pesquisadora Marina Henriques no seu artigo *Teatro e a reinvenção da cidade partida*.

o caráter social e econômico oferecido pela cidade. Seja o diálogo com a violência, a tensão com a locomoção na cidade, seja no excesso de alunos por causa da desestruturação da ocupação do entorno escolar, assim os docentes entrevistados construíram suas táticas para enfrentar esse cotidiano escolar. E a educação busca diálogos possíveis para despertar a cidadania ou chamar a atenção para a falta dela. Foi nestes espaços de estratégias dominantes de uma cidade partida que os docentes entrevistados operaram um outro espaço com suas táticas sociais na cidade partida e construíram poéticas de uma gambiarra estética-pedagógica em suas metodologias.

2.4. – Táticas do espaço de legitimação do professor de teatro na escola

Observo nos relatos dos professores dois pontos importantes que são desenvolvidos na vida profissional desses docentes: o primeiro é a autoimagem criada a partir do olhar dos outros docentes e alunos e o segundo como eles agem para conseguir alguma legitimação dentro da escola, como nos revela o professor Wellington:

É um professor-recreador. Tanto o corpo docente como os alunos vêem isso. – Que dia que é uma aula prática para gente brincar? Porque eles acabam de certa forma construindo a ideia que o professor de teatro é o professor que brinca. Isso é legal, mas porque eu brinco? Eles não sabem, por que ficam soltos? Eles não sabem. Mas um motivo de voltar para a aula prática, ou a aula teórica. Ou aula teórica e práticas juntas, e não deixar apenas nos jogos (ANEXO 09, f. 172).

Essa mesma sensação também acontece com a professora Luíza que cria táticas para que suas aulas não pareçam esvaziadas ou simplesmente não aconteçam. Para isso, ela recorre ao uso da sala convencional.

(...) Então, se eles resolvem que este espaço vazio é só para correr, empurrar e machucar então esse espaço não funciona para o fim que ele foi pensado. Aí prefiro levá-los para a sala convencional (ANEXO 07, f. 133).

Com algumas turmas as aulas ainda precisam ser na sala convencional, pois os alunos ainda não conseguem compreender a legitimidade das formas das aulas de teatro. A professora Luíza tomou esta atitude logo no início da sua experiência como professora da escola Millôr Fernandes. Segundo a professora, ela vem usando cada vez menos a sala de aula comum com seus alunos.

Já a professora Jéssica, que atende ao Fundamental I, foi enfática quanto às aulas para criança e disse que devem ser práticas, mas é desgastante chegar e a sala não estar

preparada. Contudo, revelou nunca ter deixado de dar aulas práticas para crianças (ANEXO 08, f. 156).

Jéssica agora tem sua própria sala (que estava em reforma), mas já passou pelas dificuldades de não ter um espaço. A diferença da professora Jéssica para a professora Luíza e o professor Wellington é que eles são professores quarenta horas enquanto ela é dezesseis horas. Todos os professores dizem ter precisado conquistar não só o respeito de outros professores, como também o da direção. Como dito anteriormente, o campo do ensino das artes ainda é desconhecido para a maioria dos brasileiros, cuja inserção na arte se deu através dos modelos de programa de TV. Então, o professor de teatro por muitas vezes necessita conquistar espaço entre seus colegas. A professora Jéssica tem bastante clareza sobre a falta de contato com as artes por outros profissionais, e ela faz um esforço para que seus pares entendam o porquê do ensino das artes.

A gente tem que catequizar nossos colegas, pois eles não conhecem a atividade teatral na escola, então eu sempre tive essa preocupação pedagógica com os meus colegas, eles não conhecem e não vão para o teatro nem no Rio (ANEXO 08, f. 156).

A professora Luíza fala sobre essa percepção que os seus pares têm quanto às aulas de arte, e da dificuldade deles em avaliá-la como professora, dada a limitação de suas respectivas experiências artísticas. É claro que isso não acontece apenas por uma falta de interesse dos professores, mas pela própria dificuldade de acesso às artes que caracteriza nosso país.

Os próprios professores não conhecem teatro, então como eles avaliariam as minhas aulas é mais no sentido de que é para os alunos se divertirem e esfriarem um pouco a cabeça, eles têm essa ideia (ANEXO 07, f. 130).

Todos os professores relataram que construíram um caminho para diluir a imagem do professor que não faz mais que brincar. Para alguns professores essa relação pode ser bastante tensa nos primeiros anos da profissão, pois as linguagens artísticas compreendem o aluno de modo diferenciado das outras matérias. Por exemplo: o erro no teatro é bem-vindo, pode gerar novas prospecções. O experimentar faz parte da dinâmica de quem faz teatro, assim como o rir, o ficar descalço. Essas ações teatrais escapam à lógica do ensinar e aprender na escola. Então o professor pode ser visto como o criativo, o recreador. Muitos de nós já entramos nas instituições prevendo a imagem distorcida por parte dos docentes. A pesquisadora Danielle Rodrigues de Moraes identifica a necessidade de

reinvenção do espaço de ensino da arte através das táticas desenvolvidas pelos profissionais dessa área:

O teatro na escola ainda se encontra em um momento de adaptação, em uma posição que requer melhor compreensão de seu papel. Depende da ação dos professores para que aconteça, e essa ação precisa ser construída. O preparo dos professores é fundamental tanto para a argumentação, na reunião com os pares e cargos dirigentes das escolas, quanto em sua atuação no campo do ensino. Assim, seja o teatro o conteúdo Arte ou um projeto extracurricular, ele circunscreve seu espaço (MORAES, 2011, p. 50).

Esses espaços de debates com outros professores e alunos sobre os modos de ensino artísticos são uma tática fundamental na construção da autoimagem do professor de Arte. A professora Jéssica diz que além da preocupação pedagógica com os seus colegas ela é extremamente organizada com seu planejamento e diários, de modo que a coordenação pedagógica sabe exatamente o que ela está trabalhando com as crianças. A organização é uma característica forte das aulas dessa professora, e essa experiência já lhe ensinou que a ordem, além de ajudar no cotidiano, é um bom caminho para se obter respeito. Ela relata que esse é um dos motivos pelos quais conquistou uma sala para suas aulas, pois “mostrou trabalho”.

O professor Wellington diz que precisou comprovar que era um professor capaz, e isso só aconteceu depois do período do estágio probatório e com a montagem de um espetáculo. Pude assistir as apresentações dos alunos do professor Wellington: era uma performance sobre violência, empoderamento e resistência feminina. E foi só depois desta cena montada em horários extras, quando estava sem turmas regulares, que ele conseguiu juntar um grupo de alunos do oitavo e novo ano para poder trabalhar a cena. Ele diz que só assim passou a ser tratado de forma diferente pelos demais docentes e somente depois desse trabalho a direção pensou na possibilidade de ceder-lhe uma sala, pois, antes disso, tal possibilidade era nula.

Já a professora Glória disse ter precisado cobrar da direção que os professores de PI fossem ouvidos no conselho de classe, pois apenas os professores PII, que ficam mais tempo com os alunos em sala participavam. Isso faz com que o professor não se sinta da turma, pois com apenas um tempo durante a semana, não se tem a mesma legitimidade do outro professor. A escola organiza os conselhos de classe no dia em que a maioria dos seus professores estejam presentes. O outro motivo é que existe um rodízio:

enquanto os professores estão nos Centro de Estudos os professores de Língua Estrangeira, Ed. Física e Artes estão atuando com os alunos. Apesar de cobrar da direção a participação, ela entendia a situação, pois um só tempo com a turma dava menos legitimidade para as discussões. Ela também entendia o porquê de nunca ter conseguido uma sala para suas aulas: a escola é pequena e abriga apenas sete turmas pela manhã e sete à tarde.

Além do espaço físico negociado, professores precisam lutar por outras formas de existir, se posicionar politicamente para assim legitimar-se perante os outros. Essa luta por visibilidade e reconhecimento pode ser intensa pois, como dito anteriormente, tais imagens estereotipadas do professor de Artes residem, também, nas cabeças das crianças. Em grande parte, isso se deve à dissonância entre o fazer artístico proposto nas aulas e o conteúdo das outras matérias. Moraes compreende as táticas dessa legitimação como um lugar de inventividade e transgressão:

Sua ação organiza o trabalho silenciosamente, com inventividade própria. E é por meio dessa lógica que é possível intervir na ordem imposta, fazer funcionar em outro registro, conservar sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante, inventando a partir do que já está estabelecido. (MORAES, 2011, p. 51).

O professor de teatro precisa se mover por muitos caminhos, estar de olho no aluno, desconstruir imagens pejorativas relativas tanto à sua própria imagem quanto à sua própria disciplina. São essas táticas que proporcionarão que as gambiarras se estabeleçam como mola propulsora de reinvenção.

Talvez nunca tivesse percebido aquilo que o professor Wellington coloca tão bem: que a natureza do ensino das artes pode levar alguns a pensarem que é um nada. As atividades que não envolvem a escrita, ou a atividade manual levam a pensar que não é uma aula. Já escutei os alunos elogiarem a aula da seguinte forma – a aula de teatro e educação física são boas, porque a gente não faz nada! Ainda que tivessem criado, movimentado seus corpos e discutido questões sobre a cena, a aula não é legitimada se não houver utilização de caderno e caneta.

2.5. - Espaço gambiarra.

Como dito no primeiro capítulo, o Ensino de Arte Cênicas está apoiado no campo das estratégias por leis que se de fato fossem cumpridas, certamente diminuiriam o uso

das táticas e gambiarras ao menos no que diz respeito ao problema recorrente do espaço físico. Os PCNs já direcionavam as unidades escolares a oferecerem espaços adequados para as aulas de Teatro, no entanto até o presente ano muitas escolas não conseguem destinar espaços para apoio do ensino desta linguagem. Depois de quatro anos atuando em uma escola desalinhada com essa orientação dos PCNs, percebo que construí muitas alternativas para amenizar a falta do recurso – espaço sem mesas e cadeiras. Assim peregrinei por diversas turmas. Ao longo dessa pesquisa citei diversos casos onde a falta de espaço me colocou em outros lugares diferentes ao ensino da minha linguagem específica, estando mais pautada pelas contradições e mais inclinada a utilizar gambiarras e táticas.

Dos quatro professores investigados, dois não tinham um ambiente próprio para suas aulas. Apesar de Luíza e Jéssica possuírem um espaço adequado, nem sempre foi assim. Trabalharam de início em salas comuns e precisavam arrastar cadeiras e mesas para realizarem suas atividades. É importante perceber como a estrutura física de muitas unidades de ensino não são arquitetadas para receber as especificidades da linguagem teatral. A permanência do professor ministrando aulas de teatro em salas comuns com mesas e cadeiras já pode nos apontar uma certa invisibilidade desta área de conhecimento no contexto escolar, como discutimos no capítulo anterior.

A professora Jessica disse afastar as cadeiras através de jogos e depois reorganizá-las para as outras matérias. Esta ação demanda alguns minutos talvez possivelmente perdidos e muito preciosos, ainda mais se tiver apenas um tempo de aula com a turma. Além disso, é uma dinâmica que precisa ser repetida com muitas turmas, perdendo possivelmente um longo tempo de sua carga horária de dezesseis horas ou quarenta horas semanais.

Esta realidade mudou e ela passou a ter seu próprio espaço. Quando perguntada o quanto a estrutura da escola contribuía para o desenvolvimento das suas aulas, ela foi direta: “Eu só preciso de uma sala vazia e de um som. E eu tenho, não preciso de mais nada, eu aprendi a trabalhar com pouco”. (ANEXO 08, f. 156). O ‘pouco’ considerado por Jéssica faz muita falta para outros professores, como revela o sentimento da Professora Glória:

O livro da Viola Spolin eu não gostava muito, porque não consegui aplicar em sala – eu estudei vários livros, mas, por exemplo, o da Olga dizia – Caminhe pela sala. Eu não tinha nem sala! (ANEXO 10, f. 193).

Esta professora, apesar da não identificação com a licenciatura, esforçava-se para realizar suas aulas, mas ela necessitava de alguns recursos para seus planejamentos se tornarem práticas efetivas, mesmo que muitos espaços precisassem ser transformados por ações de subversão de sua ordem:

(...) O espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espelho produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito. (CERTEAU, 2004, p.202)

A estrutura escolar pode comprometer a prática teatral na escola. Os professores vão circunscrever esses espaços e imprimir seus modos de fazer e Glória certamente criou outros ambientes possíveis que naquele momento lhe serviram de sustentação. Pois ela teceu outras escrituras no espaço-tempo educacional através de suas possibilidades de trabalhar a linguagem teatral na sua unidade escolar.

A maneira como o indivíduo desenvolve sua prática nos permite observar o lugar e por quais mecanismos ele é sustentado. Então é possível perceber narrativas apoiadas na mutabilidade, na emergência de se reinventar um terreno árido.

Em seu cotidiano, Wellington desenvolveu táticas para suprir algumas dificuldades sobre o espaço de ensino de sua linguagem. Assim criou possibilidades de ocupação do pátio e do jardim. No entanto, essa dinâmica não era possível no início, visto que sua antiga direção não permitia aulas fora do espaço da sala: “Eu não tive sala para trabalhar com teatro, eu tinha o pátio, porém, este não podia ser usado, pois era para a educação física. Então eu tinha que estar em sala de aula” (ANEXO 09, f. 169). Esse talvez tenha sido uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelo professor, mas como dito anteriormente ele ainda enfrentou outras como precisar permanecer em uma escola onde o silêncio deveria ser preservado:

São estruturas para obter silêncio, se elimina a criança do corredor do pátio e enjaula dentro da sala de aula. Entende-se que através do silêncio se tem conhecimento (ANEXO 09, f. 170).

Há duas questões apontadas neste comentário que confirmam a total falta de percepção das especificidades de um professor de Teatro: primeiramente, o docente necessita de espaço, mas acaba tornando-se um “enjaulado” junto com seus alunos para não fazer ‘barulho’. A outra diz da natureza da própria matéria por sua exigência de ter movimento corporais e som.

Certamente neste tempo em que a circulação pelos espaços da escola era cerceada, o professor instituiu táticas metodológicas para a utilização do ambiente da sala de aula. Destas não posso reportar, pois se remete à sua primeira direção. A atual deixa-o mais livre para construir sua narrativa nos espaços.

Em um ambiente privilegiado (se pensarmos a estrutura escolar e o entorno agradável), Wellington diz já não sentir mais a necessidade de espaços teatrais fechados, então decidiu explodir o espaço teatral na escola. Esta desterritorialização dos formatos espaciais do teatro diminui a distância entre atores e espectadores, favorecendo a interação entre o público e a cena teatral, enquanto na sala de aula Carmela Soares relata suas possibilidades de jogo com novas espacialidades inventadas:

A explosão do palco à italiana elimina espacialmente o princípio de desigualdade social imposto pela estrutura italiana, em que os espectadores assistiam ao espetáculo de uma posição mais ou menos privilegiada, colocados em frisas centrais ou laterais de acordo com sua posição social. O fato de não apresentarem fronteiras rígidas, atribui à área de jogo a qualidade de um “espaço compartilhado”, que, por vezes, se transforma em motivo de grande festa (2010, p. 120).

A linguagem teatral reinventa espaços e consegue compartilhar sua experiência artística com os transeuntes, isso sem dúvida é a sua característica principal. Percebo uma incongruência da matéria Teatro institucionalizada e ao mesmo tempo essa ausência permanente de um espaço físico para as aulas de teatro nas unidades escolares. Pois, por mais que a invenção do espaço seja bem-vinda, ela não deve ser remédio permanente para solucionar questões de ordem organizacionais.

Vejo uma potência no ato do professor explodir o espaço teatral, conseguindo com os seus alunos ocupar o pátio e jardim, mas a permanência da prática de ‘escrever a matéria no quadro’ e descer para improvisá-la é uma fórmula encontrada pelo professor para resolver a precariedade das políticas públicas educacionais em relação à ausência de espaço para as aulas de teatro.

O espaço teatral cuja necessidade Wellington diz não mais sentir, é o mesmo onde Jessica consegue armazenar seus materiais pedagógicos, livre de cadeiras e mesas, e onde tem um som utilizado como recurso nas suas aulas. Também conta com ar-refrigerado, o que ajuda a manter o espaço em temperatura mais agradável para os alunos e a professora. De fato, contar com esse tipo de espaço, é considerado quase como um privilégio, mas deveria ser o habitual. A utilização de espaços diversificados deve ser uma possibilidade para os professores. A permanência constante da busca e outros caminhos para resolver essa questão pode soar como uma precarização sofrida pelo profissional.

A gambiarra e a tática na construção do espaço nas aulas do professor Wellington consistem no aproveitamento do pátio e jardins, onde ele explodiu o espaço cênico, mas com a orientação de um livro didático de entendimento polivalente. É possível observar alguns trabalhos realizados no jardim e pátio: a turma do sexto ano com a qual ele trabalhou o tema da grafiteagem (as crianças desenharam nos seus cadernos e foi-lhes pedido que construíssem bonecos com as devidas proporções e para que criassem histórias). Outras são instalações produzidas através do tema pertencimento (tema trazido pelo livro), em que as crianças criaram obras artísticas visuais no jardim.

Parece-me que Wellington e os alunos mudam a paisagem dos jardins e pátio nos dias das aulas de teatro. Inventam novas espacialidades na estrutura simbólica da escola, pois rompem com o que é considerado tradicionalmente uma aula. Os alunos do fundamental II podem se espalhar pela escola e criar seus objetos e improvisações longe dos olhos de um professor:

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. E de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflitais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 2004, p.202)

O tempo naquele espaço parece-me menos árido para o aluno, do ponto de vista de que não há uma cobrança ou mediação constante por parte do professor. Ou seja: há uma velocidade imprimida naquela dinâmica depositada na utilização do espaço, de maneira fragmentada, criativa, dispersa e que pode ser potente ou não. É um momento de expressão livre: vê-los espalhados produzindo tudo tão rapidamente mostra um hábito já compreendido na dinâmica da aula e muito utilizado por eles.

Compreendo que a tática desenvolvida na reinvenção do espaço acaba também por produzir gambiarras artísticas através dos espaços alternativos dispostos na unidade. Talvez identifique como gambiarra por se mostrarem resultados estanques, que acontecem de acordo com o trecho do livro selecionado no dia. Apesar de Wellington não ter uma sala e dizer não precisar mais, a sua unidade escolar, como a da Lígia, tem um auditório. Como dito acima ele ocupa este espaço com os alunos do Fundamental I exibindo filmes. Percebo uma contradição quanto à utilização do espaço deste auditório com o Fundamental I, pois lá poderiam ser realizadas aulas de teatro e não apenas para a linguagem cinematográfica.

Luíza é uma professora que utiliza tanto a sala de aula comum, o auditório e sua sala de teatro. Ela se diz privilegiada em comparação a outras unidades escolares da prefeitura, por causa da estrutura física. Luíza entende que o espaço pode ser como um encantador dos alunos, por isso tenta fazer ao menos de sua sala de teatro um lugar agradável, mantendo-o sempre muito limpo diferentemente do resto da unidade que está sempre suja. O seu espaço está nominado de modo que percebo sua sala como o teatro laboratório para os estudantes. Na própria porta há cartazes colados com dizeres: atriz, personagem etc. Desta forma estudantes, professores e funcionários não têm dúvida sobre a dinâmica daquela sala, que é de aprender teatro, o que percebo como uma ação consciente da Luíza para legitimar tanto o espaço quanto a matéria.

O lugar, no caso a sala de teatro, dá certa estabilidade à professora, e conscientemente identifica a necessidade de transformá-lo em um local com identidade própria. Assim ela consegue que o espaço seja um elemento potencializador da prática legitimado como espaço de existência da linguagem teatral:

(...) entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. (CERTEAU, p. 201, 1994)

Cada professor imprime nas aulas de teatro modos de fazer próprios, constroem espaços de coexistência articulados nos lugares onde atuam. Construir espaços e jogar com eles talvez seja onde o professor mais se utilize de gambiarra e tática, pois possivelmente ele precisará lutar, ressignificar a arquitetura escolar. Por certo já

entendemos que a empreitada de conquistar espaços vai muito além da estrutura física, mas ponto esta como necessária e urgente para os docentes da linguagem teatral.

2.6. - O jogo teatral como estratégia metodológica entre táticas e gambiarras

Como dito anteriormente no item 1.1.3., as metodologias estão postas no campo das estratégias, mas elas por si não se bastam, precisando de praticantes para colocá-las em campo. Metodologias legitimadas podem ser a base para inventariar outras formas de fazer. As aulas de teatro, como também já dito anteriormente no item 1.2.2., escapam da maneira como a estrutura das aulas das outras disciplinas se estabelecem, pois encontramos em nossas salas escolares alunos habituados a um formato expositivo de ensino, assim causando algumas dificuldades com as aulas de teatro.

Uma dificuldade mencionada por dois dos professores desta pesquisa está relacionada ao jogo teatral, que é considerado por muitos docentes como um dispositivo para o processo de iniciação ao teatro. Mas os alunos inicialmente estranham essa metodologia de aula e esse estranhamento vem em forma de indisciplina, brincadeira e negação da atividade:

Porque enquanto eu estava nos jogos, aí há uma crítica que faço aos jogos, na brincadeira, no lúdico, eu não era levado a sério. O estereótipo é que isso é uma brincadeira, e que não vai acrescentar em absolutamente em nada às crianças então era vista apenas como recreação. – É o professor recreador, tanto o corpo docente como os discentes vêem isso (ANEXO 09, f. 172).

Nesse primeiro momento, inicial, os jogos teatrais realmente não funcionavam. (...) porque para eles parecia recreação, brincadeira, por mais que eu explicasse que o teatro se construía através do jogo, foco e objetivo. Mas aquilo era abstrato demais e grande parte dos alunos não queria participar. Não funcionava de jeito nenhum, pelo número da turma, pela falta de disponibilidade – isso é exatamente o que a própria Viola Spolin fala (ANEXO 07, f. 126).

É possível observar dois pontos nas falas desses professores: o primeiro, como já discutido no item anterior é quanto à sua própria legitimação, pois a imagem de professores recreadores é algo que buscamos desconstruir; o outro se dá pela indisciplina dos alunos, algo característico entre os estudantes não apenas do município do Rio. De fato, propor atividades diferenciadas pode causar estranhamentos e é difícil para os

docentes lidar com uma sobrecarga de questões como a da autolegitimação e a da indisciplina dos alunos advinda dos espaços de jogo.

No entanto, imagino que o jogo sempre esteve presente como forma de dispositivo nas aulas de teatro, mesmo no início da vida profissional desses docentes, pois como explica Johan Huizinga:

A função do jogo pode ser definida de maneira geral por dois aspectos fundamentais: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou, então se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa (HUIZINGA, 2008, p.16).

Observo que nas relações cotidianas na sala de aula professores e alunos são submetidos a lutar, a jogar. Professores e alunos lutam para legitimar-se no campo: há uma representação de ambos os lados para conquistar espaços. Entender essa disputa de representações quando o jogo está sendo estabelecido é, talvez, a dificuldade enfrentada pelos professores, visto que estes são responsáveis em criar sentidos para o jogo e jogadores – alunos nas salas de aula de teatro.

A dificuldade inicial para com o jogo teatral parece-me relacionada à indisciplina, como também ao entendimento por parte dos discentes da maneira como deve ser a aprendizagem. Estas duas ações revelam como se estabelecem as regras na estrutura escolar:

um traço constituído a partir das interações que se estabelecem no espaço social da escola, traço este que pode ser caracterizado como ‘maneiras de ser de uma pessoa com outras pessoas do seu meio, que trazem as marcas de certos padrões culturais’, esses traços por sua vez não são inerentes aos alunos, mas esse aluno se constitui indisciplinado a partir de suas experiências concretas no grupo cultural ao qual pertence (PIROLA e FERREIRA, 2007, p.81)

Este lugar de construção de regras democráticas dentro do âmbito escolar acaba tensionando a constituição do espaço do jogo teatral nas metodologias destes professores de teatro. Percebo ainda que esta dificuldade inicial está no grande número de alunos, que torna complexa até mesmo a explicação das regras dos próprios jogos:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer (SPOLIN, 2010, p.05).

Para o jogo teatral acontecer é necessário que o grupo esteja de acordo: pleitear as regras com os adolescentes nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente no início da nossa vida profissional, onde desejamos apenas reproduzir as metodologias estabelecidas. Atender turmas com alguns adolescentes disponíveis e outros sem nenhum interesse faz o professor precisar criar táticas e gambiarras: algumas vezes inclusive deixamos “correr solta” a aula para só com o tempo conseguirmos construir algo que se aproxime de uma aula de teatro idealizada. Os Professores de nossa pesquisa necessitaram repensar as estruturas do jogo criando outros diálogos possíveis para estabelecer o teatro na escola:

Eles tinham a noção do que poderia ser o teatro até pela televisão – no sentido da representação que as pessoas falam e saem, tem uma história, uma narrativa, então eles tinham essa noção. Havia vontade em fazer as cenas, mas não os jogos. Optei por deixá-los muito tempo improvisando cenas, e a gente conversava sobre elas, aos poucos fui incluindo algum jogo. Mas que estava camuflado, então eles estavam fazendo o jogo, mas não sabiam mais que estavam. Fez mais sentido para ele esse movimento contrário do que o que é proposto normalmente (ANEXO 07, f. 127).

Nas aulas de teatro, este processo de improvisação de cenas pode acontecer de muitos modos, mas a incidência de formas de representação apoiadas pelas produções televisivas é muito recorrente nas escolas, pois os alunos bombardeados diariamente com esses estilos da cultura de massa acabam reproduzindo-os. Sempre passei pela mesma situação com novas turmas e tudo parece muito caótico: o professor tem que explicar um jogo, mas os grupos de alunos estão desconcentrados, falando todos ao mesmo tempo. Então como uma tática decidi criar temas para que eles improvisassem. Geralmente aqui vinham cenas do cotidiano e do modo como a “cidadania” era vivida por eles. Os próprios alunos por vezes pediam por esse tipo improvisado aberto, muito livre, que fugia de qualquer planejamento meu. Nesse primeiro momento parecia não estar acontecendo nada, só um grande caos sem criação claramente estabelecida. Os alunos improvisavam e podiam sair no meio da cena; os alunos-espectadores podiam levantar e atravessar o espaço cênico e a cena até podia ser interrompida para que pequenas brigas fossem solucionadas.

Esse relato poderia parecer uma criação teatral contemporânea por sua estrutura livre de estabelecimento de regras e assim revelar um jogo teatral gambiarra que fazia com que os alunos pudessem experienciar o lugar libertário da aula de teatro. Porém esta

criação gambiarra acaba reproduzindo em muitos momentos o sistema funcional de nossa sociedade capitalista:

Era uma aula muito louca: ao mesmo tempo que eles gostavam de fazer cenas e tal, mas assim, eram cenas cheias de preconceito, violência contra mulher sem nenhuma crítica. Eram coisas medonhas, mas ao mesmo tempo foi um canal de comunicação, pois eles tinham a necessidade de falar da realidade deles, então quando eles faziam as cenas e eu tentava argumentar, mas eles não me ouviam nunca. Eles queriam apresentar a cena, mas eles não queriam me ouvir e quando eu argumentava, eles diziam – a gente é assim mesmo professora, da favela (ANEXO 07, f. 134).

Luíza foi construindo seu jogo gambiarra a partir de ações corporais, então trabalhava com meditação e alongamento. Percebo no seu relato que seus alunos estavam precisando sair do espaço da palavra institucionalizada em uma forma de jogo. A professora reinventou jogos corporais e criou formas para que as tensões sociais fossem canalizadas para o conhecimento das corporeidades dos alunos. Enquanto o professor Wellington descobriu suas resoluções para o jogo através de outro formato de aula:

Mas um motivo de voltar para a aula teórica. Ou a aula teórica junto com a prática, e não deixar apenas nos jogos. Eu tenho uma dificuldade tremenda de ficar só nos jogos, eu gosto da construção cênica (ANEXO 09, f. 172).

Percebo a utilização de uma tática neste procedimento do professor Wellington, pois está resolvendo questões pontuais que não possibilitam reinvenções no espaço de criação artística da escola. Ao mesmo tempo, em seu relato Wellington revela seu desejo de uma construção de cena, então talvez o jogo para ele estivesse apenas nos caminhos iniciais de uma possível montagem teatral pedagógica.

O jogo-gambiarra pode potencializar enfrentamentos dos lugares da indisciplina, do excesso de alunos, da reprodução de estereótipos da cultura de massa, mas também pode se estabelecer como uma tática de uma liberdade que pode se tornar uma prisão, pois não apresenta possibilidades de reinvenção do lugar do lúdico na experiência humana. Quando criamos a tática da aula teórica, como fez o professor Wellington, estamos resolvendo naquele momento um problema, mas não estamos colocando nossos alunos em contato com o jogo como forma de conhecimento do mundo.

2.7. – A “não mediação” como tática.

Wellington afirma acreditar em um possível processo de não mediação, prefere deixar seus alunos mais livres para criar, não precisando ficar sempre de olho no que estão produzindo:

Naquele momento em que eu os deixo soltos e eles quem vem para mim. Se eu não fizesse isso, se eu ficasse em cima deles como os métodos que eu ouvi falar que indicam o que fazer – aí tem que ficar junto com o aluno-. Sobre a mediação... se eu ficar todo tempo mediando, então eu não ia respirar (ANEXO 09, f. 186).

De fato, nos dias em que observei as aulas estranhei o modo como a turma do sétimo ano estava disposta com todos os alunos espalhados pelo jardim ou pátio e o professor na sala da direção. Logo depois sentou-se junto a mim onde travamos uma conversa até o final daquele tempo. As crianças por fim se aproximavam e mostravam os cadernos com um texto sugerido por Wellington e mais o desenho reproduzindo algum monumento da ilha.

Percebo esse procedimento que o professor chama de não mediação como uma tática do docente para poder se legitimar naquele espaço escolar através de uma busca de autonomia dos alunos. Ele sabe que está completamente disponível para resolver todas as arestas levantadas pelo grande número de alunos e ao mesmo tempo os deixa livre para construírem suas produções artísticas. Assim, com essa metodologia, o professor Wellington conseguiu montar um espetáculo baseado na produção dos próprios alunos. Contraditoriamente ele também mantém um espaço de controle, pois a cada atividade os alunos recebem pontos vão, desta forma, criando suas médias.

O professor investiu em uma antiga caderneta: ali ele faz sua chamada e põe os pontos da atividade do dia. É uma astúcia desenvolvida por ele, pois sabe que sem esse mecanismo da pontuação os alunos poderiam não produzir resultados. Ao mesmo tempo, repete os procedimentos avaliativos como de qualquer outra matéria através da produção de pontos para que os alunos possam se comprometer mais com a matéria, executando as atividades desenvolvidas por ele. Percebo esta ação como uma tática também de legitimidade.

Apesar do professor pensar utilizar a não mediação como tática, ele não escapa da ação de mediar, na medida em que faz o papel de mediador entre os estudantes e o conteúdo. No período, Wellington estava trabalhando o tema do pertencimento com as turmas e utilizava a própria Ilha de Paquetá como inspiração. Então partia de um material apoiado em um livro didático sugerido pela SME e depois pedia a leitura dos alunos sobre pontos atrativos da ilha. Ou seja, havia a mediação de um livro e também das ações propostas pelo professor, mas talvez seja considerada pelo docente entrevistado uma aparente não mediação o fato da utilização pelos seus alunos dos espaço dos jardins e pátios para se criar uma sensação de liberdade, sem a necessidade de o professor estar com os olhos colados neles a cada passo:

Apesar de muitos dos mediadores teatrais terem passado pela Licenciatura, observa-se, também, falta de clareza e interesse sobre o potencial da ação teatral numa perspectiva de ação cultural, de modo a ir além de uma oficina pontual: uma ação que estabeleça um espaço de criação, reflexão e fruição estética. Este é um aspecto grave, pois se a função primeira da mediação é aproximar o público da obra, ou a pessoa da linguagem artística, se esse trabalho for bruto e descontínuo pode surtir o efeito contrário. (Heloise Baurich Vidor1) [file:///C:/Users/morae/Downloads/57549-Texto%20do%20artigo-73084-1-10-20130624%20\(2\).pd](file:///C:/Users/morae/Downloads/57549-Texto%20do%20artigo-73084-1-10-20130624%20(2).pd) pag. (82)

Conforme Heloísa Baurich Vidor afirma a respeito da potência da mediação pedagógica quando se aproxima da linguagem artística, observo nos procedimentos do professor Wellington táticas de mediação que poderão criar uma gambiarra de criação. Mesmo que de início não haja uma aproximação direta com a linguagem teatral, ele se utiliza de outros recursos pedagógicos (como os desenhos, por exemplo) para amparar o conteúdo trabalhado.

Esse caminho acolhido por Wellington faz transparecer uma metodologia de mediação tecida de táticas, mas essas escolhas surgiram depois das inspeções sofridas diante de denúncias sobre suas aulas, quando tentou trazer temas da vivência dos alunos, em uma tentativa de mediar uma situação de conflito. Então acabou sofrendo sanções e a solução encontrada foi adotar o livro para realizar as mediações dos conteúdos.

Há uma diferença dos outros entrevistados para Wellington no processo de mediação: este último trabalha uma não presença constante com os alunos, enquanto as professoras Luíza e Jéssica tem uma atuação mais direta com os discentes na realização das atividades das aulas. São procedimentos diferentes possibilitando ao professor da Escola Joaquim Manuel de Macedo criar espaços de criação artística com uma grande

autonomia para os alunos e assim Wellington pode também pensar em seus processos de criação teatral:

Você não tem o ócio... E olha como é louco, eu achei esse ócio quando eu solto os alunos. (...) Então eu os solto para poder respirar, para poder pensar e ter o meu ócio. Quando eu os soltava e de longe via eles fazendo, eu imaginava o que eu poderia fazer com aquilo artisticamente com meu ator à noite nos ensaios lá em Valqueire. Então era o momento que eu tinha, e não era ruim. Quando as crianças voltam para mim para mostrar o que fizeram eu tenho uma ideia de como elas podem melhorar o que elas acabaram de mostrar. E aí ela vai de novo e depois ela volta. Eu acho que isso, além de dar responsabilidade e autonomia para as crianças, eu também dou para o ócio para ajudá-las a criar (ANEXO 09, f. 186).

Essa forma de mediação proposta por Wellington estabelece um lugar de reinvenção, pois coloca os alunos em contato com seus processos de autonomia pedagógica e a partir dos materiais produzidos realiza uma recombinação artística. Assim, me parece surgir uma gambiarra que o possibilita também criar como professor-artista. Com a utilização do livro, o professor cria táticas para não sofrer ações punitivas em seu processo de mediação, tecendo assim uma rede de antidisciplina:

As operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os 'detalhes' dos cotidianos; contrárias, por não se tratar de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de vigilância. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõe, no limite, a rede de uma antidisciplina. (CERTEAU, 1994, p. 42)

Certeau pensa essa antidisciplina como um lugar de experimentação do cotidiano, uma reapropriação dos espaços e uma maneira de utilizar a partir da astúcia os lugares de controle. O professor Wellington com sua "não-mediação" estabelece essa antidisciplina como uma tática para suas gambiarras de criação artística no espaço escolar. O caos e o ócio potencializam um pátio de fantasias enquanto a utilização do livro didático garante sua tática de insubordinação.

2.8. – O desenho, a música e o cinema como tática e gambiarra nas aulas de teatro.

Dos quatro professores entrevistados apenas Jéssica não se utiliza de desenhos com os seus alunos. O trabalho com os desenhos surgiu diante de situações semelhantes com os outros três professores. O desenho pode ser um dispositivo para construir cenas,

elaborar figurinos, construir cenários, mas também pode ser uma atividade isolada sem um diálogo direto com uma ação teatral.

A opção do desenho pode surgir por causa da total indisciplina dos alunos, alinhado a isso a falta de tempo e a própria falta de espaço. As táticas para a indisciplina falamos anteriormente no item 2.5., compreendendo-as como uma possibilidade de reestruturação das relações professor-aluno. A utilização dessa outra linguagem artística poderia criar invenções no cotidiano das aulas de teatro.

A professora Glória, contando com cinquenta minutos para cada turma, precisava da ajuda de outras professoras para deixar a sala organizada e iniciar a atividade com tinta. Mesmo assim, sentia o caos se estabelecendo nesse exercício com desenho. A aula-gambiarra com esses procedimentos das artes visuais organizada por esta docente não teve o efeito esperado. Esses pequenos aparentes fracassos no cotidiano das salas de aulas podem acabar por desestimular o professor, que além de não conseguir trabalhar sua própria linguagem tenta “gaguejar” com uma outra, mas sem muito êxito.

Em sua pesquisa, Certeau se interessa em compreender como os praticantes (aqui os professores) fabricam com aquilo que lhes é possível. No caso específico da prática do desenho, Glória tenta se reinventar enquanto professora, buscando fabricar algo em que fossem gerados novos significados de percepção de mundo para os alunos sem um espaço adequado, com cinquenta minutos de aula e suas catorzes turmas:

(...) Certeau interroga as operações dos usuários dos produtos culturais, buscando compreender o que fabricam com os seus usos que fazem do que recebem ou do que lhes é imposto. Essa fabricação ele chama de poética, ou seja, uma produção astuciosa, dispersa, silenciosa e quase invisível, que não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 56)

A “poética” desenvolvida por Glória está relacionada aos modos como o ensino da Artes Cênicas está disposto na escola. No caso, a estratégia de uma institucionalização do professor de teatro como alguém que tem a possibilidade de trabalhar inclusive sem uma estrutura nenhuma efetiva esta linguagem específica está posta na figura deste docente pelas políticas públicas de ensino, como falamos anteriormente no item 1.1. 2.. Assim a professora Glória precisou enfrentar com táticas essa situação de institucionalização da figura do professor de teatro para ao menos lhe garantir existir

como professora numa linguagem diferente da dela, mesmo que possamos compreender uma não dicotomia entre estratégias e táticas:

Apesar da dicotomia aparente, Josgrilberg adverte que em Certeau não há divisões engessadas e que táticas e estratégias, fraco e forte, espaço e lugar só podem ser pensados juntos, como posições instáveis e temporárias que se coengendam. Conforme esse crítico da obra certauniana o lugar é ponto de partida, o começo de uma caminhada. Lugar e itinerário estão intimamente ligados, embora não possam ser reduzidos um ao outro. Ir além do lugar é abrir-se à diferença para a não identidade. (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 56).

A professora Glória realiza um deslocamento da sua identidade de professora de teatro quando dialoga com as outras linguagens artísticas. Esta professora também tentou trabalhar com música, mas ela não falou se conseguiu transpor as análises realizadas pelos alunos para a linguagem especificamente teatral. Como relatado anteriormente, também eu tentei introduzir a música, porém não houve continuidade, não havia sentidos interligados a um objetivo. Recordo que me agarrei a esta tática como algo que deu certo, pois os alunos tinham aderido. Alguns professores de Teatro diante de seus contextos escolares se utilizam de métodos “conta gotas”, realizando atividades diversas com os alunos para só mais tarde conseguir chegar à linguagem teatral.

Minha experiência no município do Rio de Janeiro se remete mais fortemente às turmas do fundamental II. Geralmente nas turmas de sexto e sétimo ano encontramos corpos rabiscos com pura energia (MACHADO, 2015, p. 58). Poucos desses alunos tiveram contato com teatro, o que seria ótimo para introduzi-los na atividade cênicas. Mas fazer essa iniciação com corpos rabiscos, sem um espaço adequado, em um tempo curto de aula e com recursos escassos certamente fará o professor produzir gambiarras e táticas como eu e Glória procedemos. Até conseguirá fazer experimentos corporais, mas esses também seriam pontuais, como também o foram as atividades com desenhos e música. Noto como a linguagem teatral pode ficar na invisibilidade e não ser notada como um produto próprio e assim se torna um arremedo de aula de teatro imposta pelas estratégias do ambiente encontrado.

A professora Luíza por outras táticas trabalha o desenho como recurso para a linguagem teatral. Na própria sala há vários desenhos colados nas paredes, das turmas do sexto ao nono ano. Na parede estão dispostos desenhos de *Os fuzis da Senhora Carrar*, de Bertolt Brecht, e também desenhos sobre lendas brasileiras. Há ainda trabalhos com

desenho e colagem de uma turma do nono ano sobre o processo de caracterização de personagens:

com o sétimo ano agora, nós estamos lendo o texto da Maria Clara Machado, *Pluft, o Fantasminha*. A gente leu a dramaturgia inteira, as outras turmas leram na sala de teatro. Mas com essa turma não funcionou na sala de teatro, aí fomos para a sala de aula. Nesse segundo momento, eles ainda estão na sala, é uma segunda etapa de compreensão, interpretação do texto, que é através dos desenhos (...) É a partir de um indutor que não necessariamente precisa ser o texto, podendo ser um desenho, uma imagem, uma figura, uma música ou vídeo (...) Então eu sempre trabalho com desenhos e cenas a partir dos desenhos (ANEXO 07, f. 133).

Outro ponto interessante em uma das atividades desenvolvidas pela Luíza foi a aula sobre o teatro medieval: ali a docente estava explicando as ambiguidades características desse período histórico através das tensões entre o mundo profano e sagrado nas cidades medievais. As crianças escreviam enredos e simultaneamente desenhavam sobre o palco desta forma popular de teatro. Ou seja, a imagem se potencializava através de suas possibilidades de ficcionalização apresentadas pelos alunos, parecendo inclusive uma história em quadrinhos contemporânea.

A invenção através da linguagem do desenho é uma característica nas aulas da Luíza, mesmo que ela diga não conseguir planejar suas aulas como deveria. Seus desvios surgidos desse aparente não planejamento puderam, em diversos momentos, trazer a linguagem teatral em espaços fronteiraços com outras poéticas artísticas nas suas aulas. A invenção e o desvio são característicos das gambiarras, que são tecidas pelas táticas da composição dos desenhos como apoio para a criação de cenas:

A tática, nessa perspectiva, é uma modalidade de ação, que “exerce-se sobre um terreno móvel, em uma situação incerta e ambígua” na qual forças antagônicas se enfrentam. Reinveste inteligências imemoriais, podendo instituir, como resultado da ação, espaços de contestação, resistência e diferença mesmo onde se supõe apenas domínio e alienação. (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 59).

Esses desvios através das táticas nasceram das estratégias impostas tais como a precarização da estrutura escolar e a deslegitimação do professor de Artes, como falamos no capítulo 1. A docente da Escola Millôr Fernandes consegue desenvolver suas aulas em situações extremamente caóticas e utiliza o desenho como uma tática indutora, potencializando suas gambiarras artísticas nos espetáculos didáticos, como observamos

através dessas ações nos processos de criação a partir dos textos de Bertolt Brecht e Maria Clara Machados desenvolvidos por Luíza.

O cinema também aparece na prática dos professores entrevistados. Luíza exibiu o filme *Lisbela e o Prisioneiro*²³ e discutiu a narrativa da obra com os alunos. A turma estava bastante animada, falante e envolvida com a obra fílmica. Os alunos relatavam as cenas mais admiradas por eles e Luíza ia traduzindo os signos utilizados na elaboração do filme, explicando a importância do cinema no período em que o filme se passava, os tipos de personagens e sobre o uso da metalinguagem, falando de maneira direta sobre o estilo melodramático e os elementos que o constituem, como a comicidade e o quiproquó na estrutura da dramaturgia cinematográfica. Por fim, pediu para os discentes elaborarem cenas a partir dos pontos levantados naquele dia.

Essa desterritorialização da linguagem teatral é uma possibilidade da utilização de outra poética artística (no caso o cinema) como uma forma de criar táticas para trazer novos saberes sobre a poética cênica, como por exemplo os conceitos de melodrama, metalinguagem e recursos de comicidade. A narrativa cinematográfica muito presente na Indústria Cultura aproxima os alunos dos recursos de uma certa especificidade teatral. Teatro e cinema sempre estiveram, no decorrer da história, como lugares de embate e diálogo na constituição de poéticas. É interessante observar que o filme *Lisbela e o Prisioneiro* é originalmente uma peça de teatro que foi levada ao cinema. Luíza pega esta obra cinematográfica para compor cenas teatrais. Estes deslocamentos tecidos por essa gambiarra metodológica nos revela a capacidade de diálogo inventivo na sala de aula dessas duas linguagens.

O professor Wellington igualmente trabalha com filmes e essa prática é realizada com alunos do Fundamental I. As crianças visitaram uma exposição em um museu sobre o cinema de Tim Burton e com base nos procedimentos deste cineasta o professor apresentou em sala de aula obras do cinema de animação. O professor volta então a se utilizar do desenho artístico com essas turmas, pedindo para os alunos desenharem as cenas que mais e menos se identificaram nos filmes. As crianças terminam suas composições, mas o professor não fica com os desenhos delas, alegando não ter como

²³ *Lisbela e o Prisioneiro* é um filme brasileiro de 2003, do gênero comédia romântica, dirigido por Guel Arraes. É uma adaptação da peça de teatro homônima de Osman Lins.

guardar todos esses trabalhos. De fato, possui apenas um pequeno compartimento no armário para organizar todo o material produzido nas aulas além de seus objetos pessoais.

Wellington me explicou sua opção por esse caminho – exibição do filme de animação acoplada com a metodologia do desenho – como instrumento de prévia organização do processo de criação teatral destes alunos do Fundamental I, pois mais tarde conseguiriam passar essas composições dos desenhos para ações corporais. Essa gambiarra interligando essas diferentes linguagens artísticas surgiu pela necessidade deste professor de não conseguir trabalhar com estes alunos desta série, como faz com os docentes maiores, quando pode utilizar os espaços alternativos (como o pátio) de maneira diversificada. Há uma lei que legitima a exibição de filmes nos espaços escolares como um componente curricular²⁴, além de que é importante na formação do aluno seu contato com a produção audiovisual:

(...) os filmes podem ser abordados conforme os temas e conteúdos curriculares das diversas disciplinas que formam as grades do ensino fundamental e médio, tanto público como particular. [...] além de propor alguns temas que podem ter um enfoque interdisciplinar, sem falar nos temas transversais definidos pelos PCNs, que encontram material abundante no argumento, no roteiro e nas situações representadas nos filmes (NAPOLITANO, 2003, p18).

O cinema na escola cria transversalidades entre linguagens e conteúdos, abrindo esse recurso pedagógico as mais variadas recombinações nas composições das aulas. A presença da clausula citada anteriormente é uma estratégia de ensino, claramente disposta com base no fortalecimento, conhecimento e divulgação da produção fílmica nacional nos espaços escolares. É necessário deixar claro não haver uma proibição quanto ao uso de filmes estrangeiros, apenas esta é uma possibilidade curricular a mais para o professor. Os filmes de animação exibidos pelo docente pesquisado eram de outra nacionalidade, mas tinham um fim específico de mostrar filmes de animação a partir da exposição apreciada pelos alunos.

²⁴ “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm visitado em 30/11/2019)

O ponto interessante de observar relaciona-se com a utilização do tempo de exibição dos filmes na aula: Wellington exibiu os filmes em formatos fragmentados, pois nem sempre foi possível nos tempos de aula ver as obras completas. Observo existir uma tática no modo como o professor organiza as aulas para o Fundamental I. O professor relatou não acreditar em uma necessidade de uma mediação constante e esse público de certo modo precisa de olhares presentes a quase todo momento. Portanto, acredito que os filmes sejam táticas para ocupar as atenções dos discentes por um bom tempo em todas as aulas. Esses recursos do desenho, da música e do cinema podem potencializar gambiarras que desdobrem as possibilidades interartísticas do ensino da linguagem teatral, mas podem também precarizar, através desses mesmos recursos metodológicos, um falso professor polivalente que busca táticas para resolver problemas pontuais sem desdobrar os diálogos entre poéticas artísticas diferentes.

Considerações finais

Táticas e gambiarras pelo Professor de Teatro do Município do Rio de Janeiro é uma pesquisa que surge a partir de inquietudes das minhas próprias experiências. Lecionando por vezes em situações adversas e enfrentando um dia por vez, pensava como os meus pares conduziam seu próprio cotidiano na escola. Observo que a forma como direcionei minha escrita, principalmente no segundo capítulo, constitui-se, em grande parte, de situações vivenciadas na minha vida profissional. Mas devo reconhecer que o leitor pode enxergar outras possibilidades de discussão advindas a partir da coleta de dados, somados ao o conceito das estratégias e táticas desenvolvidas por Michel de Certeau e ao termo Gambiarra discutido no universo das Artes Visuais.

Esta pesquisa buscou pensar tanto a teoria de Certeau como o termo gambiarra de maneira ampla, correlacionando-os com o campo do ensino do teatro. Portanto, pode-se afirmar que a Pedagogia Teatral possui suas estratégias, pois já existem teorias que a organizam com o pensamento e a prática epistemológica. Como dito anteriormente, o campo das Artes Cênicas já circunscreveu seu próprio lugar, o que o garante como área de conhecimento. É bastante teorizado e orienta os possíveis caminhos do ensino das Artes Cênicas, como também se defende das possíveis ameaças externas que o campo possa sofrer.

A tática se difere do campo da estratégia, pois ela se faz pela circunstância. É a centelha produzida pelo homem que joga, que opera uma determinada situação de acordo com a ocasião. Se pensarmos as táticas como um personagem ela seria o João Grilo, do *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna, pois este é um astuto, “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios...” (CERTEAU, 1994, p. 100). O professor não seria um pouco este personagem, que cria e recria suas táticas para operar no seu campo? Esta pesquisa acredita que sim. Ele não se apassiva diante da ocasião para atuar.

Entendo que as gambiarras são tecidas em ambientes onde algum tipo de precariedade domina, portanto, apesar de reconhecer suas potencialidades, é necessário também a identificar, como aponta Dos Anjos, como uma tática criada para responder a impedimentos de uma sobrevivência digna.

Os professores brasileiros ainda precisarão tecer muitas gambiarras para enfrentar o quadro educacional do nosso país. O PISA (Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes) avaliou que em 2018 o Brasil ocupa o ranking dos vinte piores países no desempenho educacional. Essa avaliação realizada com os estudantes demonstra o modo descuidado com que a educação é levada pelas políticas públicas do nosso país.

Esse dado nada animador possivelmente não é nenhuma novidade para a maioria dos educadores, pois este é apenas um diagnóstico que enfrentamos devido ao descaso na área que deveria ser de prioritária em termos de investimento. De modo geral os professores estão se movimentando em uma teia onde estão imbricadas a desvalorização do seu ofício, a inserção de formas de controle e, ainda por cima, lidam com a precariedade dos meios no seu exercício como docente. O desprestígio se revela na intensificação do trabalho docente e salários baixos na escola, mas sem melhorias verdadeiras na educação.

(...) Atualmente, há uma crescente perda de poder dos professores em todos os níveis da educação pública. Isto envolve não somente uma perda de poder, cada vez maior, quanto às condições básicas de seu trabalho, mas também uma percepção diferente de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática. (GIROUX, p. 9)

Nós, professores, por vezes tentamos fissurar a lógica que nos oprime, estabelecendo emendas possíveis. Por vezes nessas emendas criamos uma solução imediata, mas sem uma inserção contundente capaz de trazer mudanças profundas no nosso sistema educacional. Por vezes também reproduzimos a mesma lógica do capital, por ser difícil ou impossível driblá-lo. Observei táticas e gambiarras surgidas através de ações reagentes dos professores entrevistados.

Nas entrevistas dos professores de Artes Cênicas do Rio de Janeiro foi possível perceber formas de uma teia da deslegitimação, controle e precarização. Nos quatro professores observei ou me foi relatado como o campo das políticas educacionais chega ao cotidiano e afeta a prática dos docentes. Professores precisam investir em materiais com recurso próprio, têm muitas turmas com bastante alunos, têm carga horária elevada, precisam lutar por espaço, lidar com as dificuldades circundantes sociais de atores que podem estar à margem. As gambiarras, além da sua potência com suas possíveis inventividades, também podem surgir como respostas a relações sociais e econômicas precárias.

Eu só preciso de uma sala vazia e de um som. E eu tenho, não preciso de mais nada, eu aprendi a trabalhar com pouco. (ANEXO 08, f. 156.).

Essa fala foi dita pela professora quando perguntada o quanto a estrutura escolar contribuía para as aulas de teatro. Entendo que ela tenha se remetido ao espaço físico, mas também compreendo que, de fato, nos acostumamos com o pouco, criamos nosso “jeitinho”, pois ele por vezes faz a diferença na escola. Acredito que o espaço adequado para as aulas de teatro é uma grande conquista dos professores. Mas percebo que nós, professores, não contamos com outros recursos pedagógicos a não ser apenas com o que está disposto. Pois raramente conseguimos que eles vejam peças, tenham contato com espaços teatrais, experimentem a possibilidade em ser plateia fora do ambiente escolar, vejam exposições. Essas atividades são comuns para os alunos de escolas consideradas de excelência, formando assim o nosso abismo cultural.

Além das atividades de fruição fora do espaço escolar serem quase nulas, ainda faltam recursos para confecção de objetos cênicos e adereços. Entendo que, por si, o teatro é uma arte que se utiliza de gambiarras no seu fazer, e nós professores de escola também compreendemos que necessitamos reutilizar e angariar materiais. Mesmo assim, existe algum tipo de recurso que precisa ser adquirido, reformulado, confeccionado.

Comprei uma extensão, uma lâmpada, não são coisas muito caras. A lâmpada fria de led, ela não esquenta, então a criança pode pegar. Então eu adquiro algumas coisas, que no trabalho como atriz eu vou observando certos mecanismos da iluminação, como vamos resolvendo certas coisas. Então tem coisas que eu compro (ANEXO 07, f. 147).

A professora Luíza investe em recursos próprios para deslumbrar seus alunos. Além dos recursos pedagógicos mencionados acima, ela empregou seu salário na compra de outros materiais, como: caixinha de som, tecido e livros. São pequenos recursos pedagógicos que fazem a diferença em suas aulas, pois sem investimentos próprios ela simplesmente não os teria. A professora consegue sanar alguma dificuldade ali presente para suas aulas de teatro ao mesmo tempo que contribui, de certo modo, com o sistema funcional regularmente gerado.

Compreendo a carga horária elevada dos professores como uma forma precária do trabalho, visto que uma aula não inicia e se encerra no tempo de cinquenta minutos, além de requerer planejamento e reflexão. Como já dito, a Luíza trabalha com treze turmas, além de participar do Conselho escolar (CEC). O Wellington é outro que também trabalha quarenta horas em uma local distante de onde reside. Jéssica trabalha apenas

dezesseis horas, mas atua em dez turmas do fundamental I e ainda faz dupla regência na própria Rede, além de trabalhar na rede privada.

(...) Eu acho que pessoalmente eu não mudei desde que trabalho no município, mas no sentido da competência do trabalho eu acho que hoje sou mais competente do que era antes. Também a carga de trabalho é tão grande que eu me sinto mais capaz. E eu acho que nas condições que trabalho hoje, acho que em outras condições quaisquer, eu posso trabalhar. Eu acho que estou no limite, dando com a violência, com o tráfico, com problemas profundos dos meus alunos, lhe dando o espaço pequeno na sala de aula. (ANEXO 07, f. 148).

A Luíza faz uma relação curiosa quanto ao volume de trabalho e sua própria competência. Considera as dificuldades no ambiente do trabalho como impulsionadoras da sua competência. De fato, trabalhar como professora no município do Rio de Janeiro faz com que desenvolvamos muitas habilidades que podem fugir inclusive do campo de ensino. Mas discordo da Luíza sobre conseguir dar aula em qualquer ambiente depois de passar por diversas adversidades. Penso que precisamos exatamente do contrário: criar ambientes de troca, de fruição artísticas educacionais, para ensinar e aprender. Percebo que estamos em um emaranhado de fios desencapados produzidos pelas tensões sociais e vamos tecendo outros lugares de existência. A mesma professora, em sua entrevista, dá o seguinte depoimento:

Eu acho muito, muito, muito, muito cansativo. Eu acho que é trabalho demais, trabalho demais mesmo.... meio louco, é muita exigência para um professor. Acho muito estafante, cansativo mesmo. (ANEXO 07, f. 141).

O resultado do cansaço está possivelmente relacionado à precariedade a que estamos submetidos. O contraditório é que a Luíza ainda trabalha em uma escola com uma estrutura física melhor, se comparadas a outras da rede. Mesmo assim, ela não escapa das tensões que são atribuídas à profissão. Situações-gambiarras geradas pela precarização a que estamos submetidos são os responsáveis por situações de estafa como a sentida pela professora.

As problemáticas descritas acima levam o professor a experimentar potências e fracassos no seu trabalho diário, e podem estimular a criação de táticas e gambiarras que surgem da ausência de possibilidades eficazes para desenvolver seu trabalho. Novas maneiras aparecem do fazer e se manifestam impulsionadas por fatores externos que podem ser dissonantes à metodologia teatral.

O momento em que vivemos faz com que sejamos bastante reflexivos quanto ao uso de gambiarras no cotidiano, nos fazendo pensar os lugares em que são produzidas. Pois estão substituindo algo de melhor apoio. No entanto, seus usos trazem tensões que precisam ser apontadas, pois “o homem ordinário” – aqui nós, os professores – somos capazes de produzir novas inventividades para nos apoiar (levar alunos para conhecerem novos espaços de teatralidade, criar figurinos com materiais alternativos, criação de textos com materiais variados e novas narrativas), simplesmente não nos apassivando diante dos obstáculos. As nossas emendas praticadas junto aos alunos são responsáveis por algumas transformações na esfera social, novas possibilidades de olhar o entorno e suas adversidades. Pois é através da escola que se constitui a primeira formação cidadã para os alunos. Professores conscientes dessa responsabilidade vão desenhando, por meio de suas táticas, alternativas artístico-sociais para superar determinadas temperanças.

Professores de Artes Cênicas do Município do Rio de Janeiro são responsáveis em apresentar e praticar a Linguagem Teatral com os seus alunos. Ao final dessa pesquisa, percebo que apresentei para algumas turmas esta linguagem da maneira que foi possível naqueles momentos. Negocieei com o tempo da aula, com a temperatura da turma e da sala, arrastei cadeiras, experimentei alguns jogos. Por certo que a grandeza das possibilidades em se aprender a linguagem não foi a contento como eu desejaria, mas recordo que, com algumas das minhas turmas, o prazer se fez presente através de um jogo, de uma cena, ou de uma leitura dramática.

Nós, professores de Teatro, trazemos como elemento pedagógico o improviso. Mas, por certo, dentro do Ensino Público Municipal, é necessário ir muito além desse improviso pedagógico, criando lugar de potência e resistência a determinadas ordens. Damos lugar ao sonho, à liberdade e à expressão estética do aluno. Conseguir essas sensações dentro de espaços institucionalizados com os estudantes já revela esse lugar de potência que a linguagem nos traz.

A gambiarra ocupa o lugar da dualidade, pois ao mesmo tempo em que ela é uma resposta a um determinado sistema, ela é criada como forma de resistência e sobrevivência na esfera social pelo homem ordinário: “A gambiarra é produto de uma aproximação entre desiguais que não se completa nunca, expressando um ‘terceiro espaço de negociação agonística’ entre diferenças que não se mensuram.” (ANJOS, pg.51, 2017)

No espaço escolar e como professores de teatro velejamos nesses dois lados, pois ao mesmo tempo que resistimos em nossas salas, contribuimos para a manutenção deste sistema opressor.

Finalizo esta pesquisa observando que por diversas vezes vi, na minha prática, semelhanças com as ações adotadas pelos professores aqui pesquisados. São características de quem está em uma mesma Rede de Ensino, que convive com desafios e busca superá-los. Percebo que o sentimento de estar sozinha não é apenas meus e que o lugar da reinvenção e da resistência são os caminhos possíveis dentro da educação pública responsável pela maioria da formação de estudantes desse país.

Bibliografia

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Disponível em:

<http://coletivoepa.pbworks.com/w/file/26550197/Decifrando%2Bo%2Bpergaminho%2B-%2Bnilda%2Balves.doc>. Visitado: 16/06/2019

ANDRADE, Aretha Ferreira de. **Por uma estética do respeito às diferenças: Projeto Pátio da Fantasia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – RJ, Rio de Janeiro, 2002.

ANJOS, Moacir dos. **Contraditório: arte, globalização e pertencimento**. 1 edição- Rio de Janeiro: Cobogó, 2017

ARISTIDES, Leda. **Espectáculo-aula e Teatro-Seminário\ 2011-2015: Perspectivas Metodológicas para a Formação Continuada de Professores de Artes Cênicas da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Rio de Janeiro, 2018.

ASSUNÇÃO, Helena; MENDONÇA, Ricardo Fabrino. “A estética política da gambiarra cotidiana”. **Revista Compolítica**, vol. 6, 2016.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio é divulgada pelo CNE, **G1**, 05.dez.2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio-e-divulgada-pelo-cne-veja-o-documento.ghtml>. Acesso em: 22/10/2019

BALESTRERI, Silvia Nunes. “Teatro-fórum: histórias espalhadas e questões compartilhadas”. Disponível em:

<https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Silvia%20Balestreri%20Nunes.pdf> visitado: 18/04/2019

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana. “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010, p. 55-75

BOCCHETTI, André. “Entre golpes e dispositivos: Foucault, Certeau e a constituição dos sujeitos”. **História da Historiografia**, n. 18, p. 43-56, 2015.

BORDIEU, Pierre.” L'essence du néolibéralisme” in **Le monde diplomatique on line**. Mars 1998.

<https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609#nh1> consultado em 21/05/2019

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.

BULGRAEN, Vanessa. “O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento”. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico**. Recife: Ed Universitária UFPE, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas”. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAVASSIN, Juliana. “Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica”. *Revista Científica/FAP*, [S.l.], Curitiba, v.3, dez. 2008, p 39-52.

Disponível em:

<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>>. Acesso em: 23 Out. 2018

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Ed.Hucitec, 2017.

FLORENTINO, Adilson; SILVA, Luiz Eduardo Marques da. “Ensino de teatro e as políticas de formação docente”. **O Percevejo on line**, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, v. 1, fasc. 2, jul.-dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/521> . Acesso em 16/06/2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M.. “A escola na cidade que educa”. **Cadernos CENPEC** , São Paulo, p. 133-139, 2006.

GESOMINO, R. O.. “A arte da lata: Uma crítica à estética da “gambiarra” ou como tecer uma análise crítica sem utilizar os discursos da precariedade e da provisoriedade”. **Revista Poiésis** , v. 25, p. 215-229, 2015.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ICLE, Gilberto. “Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento”. **O Percevejo Online**, v. 1, p. 1-9, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf –visitada 08/09/18

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas**. 5 edição – Artêntica 2010.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, M. M. . “Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria”. **Rascunhos**, v. 2, p. 53-67, 2015.

MANZINI, Eduardo José; **Análise de Objetivos e de Roteiros** - Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília Apoio: CNPq.

MEC. Base nacional comum curricular. c2019, página inicial. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13/10/2019.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PERES, J. R. P. . “Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular”. In: **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 24 - 36, 24 ago. 2017.

PIROLA, S. M. F; FERREIRA, M. C. C. “O problema da indisciplina dos alunos: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores”. **Olhar de professor**, ano/vol. 10, número 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2007, p.81-99

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares: Artes Cênicas**. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2010.

ROSAS, Ricardo. **Gambiarra: alguns pontos para se pensar uma tecnologia recombinate**. Disponível em: http://desarquivo.org/sites/default/files/rosas_ricardo_gambiarra.pdf. Visitado: 16/06/2019.

SANTOS, Bárbara. “CTO-RIO: um outro mundo possível”. **Revista Metáxis do Teatro do Oprimido**, nº 1, p. 6-10.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo teatral**: uma poética do efêmero - o ensino do teatro na escola pública. Aderaldo & Feijó, 2010.

SOUZA, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. “Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011

STRAZZACAPPA, Márcia. “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”. **Cad. CEDES [online]**. 2001, vol.21, n.53, pp.69-83.

VIDOR, H. B. . “De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos: a mediação teatral e a escola na perspectiva da ação cultural”. **Sala Preta Eletrônica (USP)**, v. 12, p. 01, 2012.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ANEXOS

Anexo - 01

RELATO Nº 1 - UM FILHO TEU NÃO FOGE À LUTA

Local: Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo

Data: 27/05/2019

Para o trajeto até a escola Joaquim Manuel de Macedo, na Ilha de Paquetá, cheguei às 6h10 da manhã na Estação das Barcas, na Praça XV. Apesar de morar relativamente próximo, há dificuldade com transporte, por isso saí de casa quando ainda estava escuro. Peguei um ônibus que me levasse mais próximo e caminhei pelas ruas com um pouco de medo de assalto ou de qualquer outro tipo de violência existente na cidade.

Como havia tempo para a barca atracar e o professor Wellington ainda não havia chegado, tomei o café da manhã. Ao entrar na estação achei que havia outros professores, e de fato os encontrei na escola.

A imagem dentro da estação é linda! Poucas pessoas esperam sentadas pela hora de partir. A cidade parece harmoniosa de longe. Dali é possível ver a ponte Rio-Niterói, um avião subindo, um barco balançando com o movimento do mar... Aquela paisagem me dá uma boa sensação, nada parecida com o que estava sentindo anteriormente no trajeto de casa até a Praça XV.

O embarque inicia, observo a entrada da estação, e vejo o professor Wellington se aproximando muito apressado, olhando para os lados como se me procurasse. Aceno, parece estar agitado. – “Todos os dias é essa minha rotina, pode colocar no seu relatório”, diz o docente. Por coincidência Wellington mora na mesma região em que resido, no Centro do Rio, e precisaria do mesmo transporte para se deslocar até a Estação das Barcas. De fato, existe apenas uma linha de ônibus da nossa região até a Praça XV. Todos os dias Wellington caminha trinta minutos para chegar até a estação e a barca leva cerca de sessenta minutos de travessia até a Ilha.

Muito agitado, ele precisa desacelerar. Só conseguirá relaxar quando chegar à escola. Antes mesmo de entrar na barca diz para escolher qualquer lugar, pois ele dormirá durante todo o trajeto. Escolhi uma cadeira para me acomodar e ele foi para longe dos meus olhos para tentar dormir um pouco mais.

Quando cheguei à escola aguardei para conversar com a direção, que estava muito ocupada com a hora de entrada das crianças. É apenas um único prédio, que atende da creche ao nono ano, com única direção responsável pela creche, fundamental I e II.

Esta visita foi realizada em uma segunda-feira, dia de cantar o Hino Nacional na escola. Wellington é o responsável por organizar o equipamento de som. Para a execução do hino, meninos e meninas se organizam separadamente nas filas. A diretora e alguns professores observam se os alunos estão na postura adequada para o momento, corrigindo alguns. Apesar de muitos alunos presentes, a execução do hino é rápida e organizada. Ao final os professores levam suas turmas para as salas de aula.

A conversa com a direção foi rápida - estar com o papel de encaminhamento da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) facilitou a minha entrada. O mais difícil foi tentar a comunicação por telefone, por problemas com a companhia telefônica. O uso dos celulares também não deve ser fácil, pois o meu aparelho ficou fora de área de cobertura por todo o período em que estive lá. O professor fez toda a intermediação para agendar minha ida até a escola.

Após me apresentar à direção da escola fui ao encontro do professor, que não estava na sala de aula, pois havia descido com os alunos para o pátio/jardim. Ao encontrá-lo, perguntei se já poderia observar suas aulas naquele dia. Então, ele me respondeu positivamente, mas que seria um dia caótico, porque trabalharia apenas teoria. Logo, eu disse que era importante para a pesquisa observar o cotidiano em todo tipo de atividade, tanto as práticas quanto as teóricas.

A Escola Joaquim Manuel de Macedo tem uma estrutura nova, pois a escola foi reinaugurada em 2012. Havia outra unidade escolar na Ilha, que foi fechada sob a alegação de risco de desabamento. Com isso, a Joaquim Manuel é a única escola da Ilha e recebe estudantes das regiões adjacentes, que vêm de barco para estudar, além dos alunos locais, que chegam em dezenas de bicicletas, pois é o transporte básico da Ilha. O prédio tem dois andares, armários pelos corredores e salas com ar condicionado e projetores de imagens, mas não há uma sala específica para aula de teatro.

Primeiro encontro: os alunos todos espalhados pelo jardim, que por sinal é bem amplo e agradável, diferente de outras unidades escolares que não têm espaço. Os alunos estavam em pequenos grupos embaixo das árvores, alguns desenhando, outros

conversando. O professor não estava junto aos alunos; logo, fui informada pelos próprios alunos que o docente estava sentado no pátio. Demoro um pouco para entender o que estava acontecendo, pois na minha experiência escolar sempre precisei estar próxima aos alunos, mantendo-os em sala, fosse pela falta do espaço ou para estabelecer a ordem.

Momentos depois vejo o professor saindo da secretaria e vamos os dois para as mesas, que estão distribuídas pelo pátio, onde nos sentamos. Há outra turma, embaixo, fazendo educação física no local, mas mesmo com as duas turmas por ali, não há conflito pelo espaço.

Conversamos sobre vários assuntos. Ele informou que está há três anos atuando na escola e que não pensa em sair, pois as notícias que recebe de outras unidades escolares não são boas e, apesar da distância, prefere ficar ali.

Ao começar a falar sobre sua metodologia, que é uma forma de trabalhar um pouquinho a cada dia, descobrindo pouco a pouco um caminho, ressalta que antes forçava os alunos a realizar as atividades, não obtendo sucesso, passando a proceder, então, de outra forma. Atualmente trabalha num método "conta gotas", referenciando uma professora da universidade onde se formou.

Falo que dar aula de teatro é muito cansativo principalmente para nós professores com quarenta horas, pois precisamos mediar o tempo inteiro. Ele pensa diferente, de forma que não é necessário estar o tempo inteiro olhando e controlando as ações dos alunos. Pois, o excesso de controle, além de cansá-los, também não os deixa criar. Falou sobre a experiência como estagiário no CAPES, em que havia uma moderação constante dos alunos e pensa na mediação como algo necessário, mas com limites.

Ao perguntar sobre o trabalho que os estudantes estão realizando, o professor responde que estão fazendo uma atividade sobre pertencimento. São dois tempos de aula: no primeiro tempo trabalhou um pouco de teoria em sala; depois solicitou aos alunos desenharem um monumento ou uma paisagem da Ilha que julgassem interessante. Para realizar a atividade, todos os alunos desceram para o pátio e jardim. Wellington propôs, então, um trabalho onde os alunos tinham que se colocar como alguém de fora, um turista, para que pudessem perceber os atrativos da Ilha, de forma que se sensibilizassem com a paisagem local, pois já estão com o "olhar acostumado", situação comum a quem reside na Ilha.

O professor argumenta sobre a dificuldade em estar em uma Ilha, pois é comum conhecer tudo da região, inclusive quando não há centros culturais, teatros e cinemas, tendo que se deslocar até o Rio de Janeiro quando se pretende assistir/apreciar algo diferente. Quando acompanhou cerca de sessenta alunos a uma exposição ao CCBB, percebeu um grande momento de beleza ao vê-los fora da Ilha se comportando afetiva e educadamente uns com os outros. Ele voltou a falar sobre a mediação e autonomia dos alunos, pontuando que um grupo de estudantes do nono ano foi sozinho, no final de semana, sem a sua presença, pois estavam curiosos para verem uma exposição no CCBB.

O professor também comentou que algumas turmas são bem difíceis e falou de um oitavo ano que não mostra interesse em nada. “Eles querem o nada”, por isso em uma aula trabalhou a “contemplação”. Ele explicou que a direção atual o deixa mais livre, mas que a anterior tinha dificuldade em entender as aulas, querendo saber de conteúdo, perguntando sempre o que os alunos estavam aprendendo.

Com relação à avaliação, os alunos trazem suas produções, que geram um ponto para cada um, que é anotado no diário escolar, comprado pelo próprio professor. Além de mostrar o desenho o aluno também precisa mostrar as anotações no caderno relacionadas à aula teórica do primeiro tempo.

Alguns alunos mostram suas “cópias”, outros tentam argumentar, dizendo não saber onde haviam anotado. O professor Wellington fala da esperteza das crianças e diz gostar dessa “malícia”, mas que não pode deixar passar, pois já conhece os alunos “trapaceiros”. Rindo, ele conta que os alunos perceberam suas várias assinaturas, então os próprios passaram a dar vistos nos cadernos. Em outro momento, pegaram a chamada e se atribuíram pontos, o que só percebido pelo professor porque usaram caneta com outra cor de tinta.

O acordo do professor Wellington com os alunos, de pontuar cada atividade realizada no caderno, de certa maneira passou a funcionar na mesma lógica das outras disciplinas, o que motivou os alunos a realizarem os trabalhos.

Essa escola passou por uma inspeção, por sofrer denúncias que partiram da própria comunidade, que é bastante religiosa, justificando que estariam incitando as meninas/alunas a não se casarem. Isso teria relação com o espetáculo que produziram no

ano anterior – com participação na *Mostra de Dança e no Festival de Teatro da Prefeitura do Rio*.

Nas duas vezes que assisti ao espetáculo do professor, percebi que as cenas tinham um teor de luta e de valorização da mulher, com músicas, palavras de ordem e cartazes com dizeres contra o feminicídio. A peça foi proposta pelos próprios estudantes – meninas e meninos – com mediação mínima do professor, permitindo maior processo criativo dos discentes.

No processo de criação surgiu um problema, que foi as meninas quererem mostrar os seios, tendo se diluído o diálogo. O professor argumentou que não poderia por uma questão de regra disciplinar e legislação, pois todos ainda eram menores de idade.

Com a inspeção ele passou a adotar o livro didático em sala de aula, o que praticamente acabou com as visitas e os relatórios sobre o teor das aulas. Além dessas duas apresentações fizeram uma na escola e outra na comunidade, organizada em um final de semana pelos próprios alunos, sem a presença do professor.

Por um lado, a peça trouxe problemas, por outro lado, os alunos passaram a lhe dar mais importância, por saíram da Ilha de Paquetá para se apresentarem no Teatro Carlos Gomes e no Centro Cultural Calouste Gulbenkian. Isso despertou interesse em outros alunos para também montarem peças teatrais.

O tempo de aula acabou e paramos a conversa para ele verificar se havia algum aluno pelo jardim que ainda precisasse mostrar o trabalho. Os estudantes retornam para as salas por conta própria, sem a necessidade de o professor organizar a turma para retornar à sala de aula. Achei curioso, pois não percebi tensões geradas com essa dinâmica.

Subimos a escada e entramos em uma turma de nono ano com muitos alunos. Ele me apresenta e diz que vou observar a aula. Todos ficaram um pouco desconfiados e por alguns minutos fazem silêncio. Acalmo-os e falo que vou observar como o professor desenvolve a aula, não vou dedurar ou falar mal de ninguém. Logo os alunos relaxam, então me sento em uma das carteiras vazias junto a eles; e o professor assume seu lugar à mesa. A chamada inicia enquanto alguns alunos conversam alto e trocam “farpas”. Uma aluna e depois outro aluno perguntaram sobre o texto de Plínio Marcos e o professor

respondeu que traria em outro dia. Depois ele me falou que precisaria de tempo para suprimir os palavrões.

Wellington passa um pequeno texto no quadro, referenciando-se no livro didático que foi distribuído há três anos na escola. Muitos alunos já não têm os livros, pois não foram devolvidos ao final dos anos anteriores. Rapidamente a maioria dos alunos copia e alguns poucos não se interessam. O texto é o seguinte:

Imagens Que Contam Histórias.

A Imagem de “kylix” com figuras negras observa-se uma ilustração do fundo de uma taça usada pelos antigos Gregos para tomar vinho. Ela conta a história de quando Diónisio, o Deus do vinho, foi raptado e transformou o mastro da embarcação em uma videira de onde jorrou vinho. Os marinheiros assustados pularam no mar e Dionísio os transformou em golfinhos. Exéquias, o artista que realizou a pintura, sintetizou a história, já bem conhecida para seus contemporâneos, em uma imagem.

O professor dá um tempo para eles copiarem e depois explica o texto, tentando trazer para a contemporaneidade a obra do artista Exéquias (545 a.C e 530 a.C). Dizendo que ele criava imagens em cerâmica como hoje algumas empresas imprimem sua marca em copos. Falou que aquele texto poderia ser transportado para o corpo, e perguntou se topavam experimentar. Pediu para que se organizassem em grupos no número que desejassem.

Em seguida, desceriam para o pátio já com o grupo organizado e com o visto no caderno. Os poucos alunos que não haviam copiado a matéria se apressaram. Quando todos os alunos já não estavam em sala de aula, descemos. Fiquei surpresa quando um grupo já o chamou para ver a produção e os outros grupos logo em seguida. Alguns mais cuidadosos, outros apenas para ganharem seus pontos.

A turma dividiu-se pelo espaço, uns utilizaram as cadeiras do pátio, outros o jardim, aproveitando a árvore para prender o “Dionísio”. Havia um grande grupo de alunos que elaboraram mais. Nesse grupo, percebi um prazer na atividade. Achei o processo curioso e perguntei se aquela turma era a caótica, pois eles se organizaram rapidamente. Então, o professor respondeu que sim, mas são autônomos e nos surpreendem.

Minha saída da escola foi às 11 horas, para pegar a barca de volta para o Rio de Janeiro.

Anexo - 02

RELATO Nº 2 - UM FILHO TEU NÃO FOGE À LUTA

Local: Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo

Data: 05/06/2019

Cheguei à estação das barcas as 06 horas e 20 minutos e não demorou para a barca atracar no cais. Vejo uma cena quase idêntica à última vez em que estive nesta estação: O professor Wellington apressado, como se estivesse muito atrasado para pegar a barca daquele horário. Afinal, a próxima barca com destino a Paquetá será apenas às 08 horas e 30 minutos, com chegada a Ilha apenas às 09 horas e 20 minutos.

Sua voz estava bastante rouca, então me esforcei para entendê-lo. Ele me pareceu bastante cansado e me falou que só estava indo à escola naquele dia por ter agendado comigo. O professor se deslocou, andando da sua casa até a estação, como de costume. Percebi que nossa conversa precisava ser breve, pois ele utiliza o tempo da travessia para descansar mais um pouco e, como antes, sentamo-nos em poltronas separadas.

Atracamos na Ilha por volta das 07 horas e 20 minutos. Logo, ele tomou seu café da manhã em uma padaria próxima da estação. Algumas pessoas conversam como Wellington sobre o espetáculo, que estrearia em dois dias, motivo pelo qual ele ficou até as duas horas da manhã montando o mapa de luz. Fato que lhe causou muito cansaço, além de estar bastante resfriado.

Toda quarta-feira, naquela escola, é dia de Centro de Estudos – CE – para os/as professores/as regentes do fundamental I e do Ginásio Carioca/Horário Integral. Portanto, as turmas desses profissionais, nesse dia, assistem aulas de Artes, Educação Física e Língua Inglesa, o que vem denominando de “Plotagem”. Dessa forma, o professor Wellington trabalhou os sete tempos consecutivos, como descrevo a seguir.

Turma da sétima série.

A turma do sétimo ano não subiu para a sala, sendo a aula realizada no espaço do jardim. O professor reuniu o grupo de estudantes o mais próximo possível para explicar a atividade, pois sua voz estava quase inaudível. Os alunos e eu fizemos um imenso esforço para compreender suas orientações.

Os alunos estão realizando uma atividade de releitura de alguns monumentos da Ilha construindo pequenas instalações visuais com folhas e tijolos disponíveis no jardim. Eles seguiram para a atividade, que haviam iniciado na aula anterior. Em seguida, houve pequenos desentendimentos/conflitos entre eles, pois um grupo disse que o outro pegou os tijolos que faziam parte da composição de sua instalação.

O professor Wellington não me apresentou a turma, mesmo assim me localizei de modo que pudesse ver a atividade que realizavam. Isso gerou curiosidade em um aluno, que se aproximou e perguntou o que eu estava fazendo ali. Então, eu respondi que estava esperando o professor Wellington, que era amigo dele e professora também, depois ele voltou à ação.

Já haviam passado vinte minutos, quando o professor veio observar os trabalhos e um dos grupos estava bem adiantado. O final da aula já estava próximo, quando o professor pediu para todos subirem à sala de aula, pois ele iria fazer a chamada.

Antes de subirem, o professor fala um pouco mais do trabalho, se referindo à importância do pertencimento através de reconstrução de estruturas turísticas de Paquetá, da relevância de se observar aquilo que já não vê, pois como residem naquele local, com o tempo deixam de perceber os atrativos existentes na Ilha.

Ao retornarem para a sala de aula, Wellington faz a chamada de toda a turma 1702. A listagem enumera 28 alunos escritos, mas não certifiquei quantos estudantes estavam presentes neste dia.

Turma do primeiro ano.

O professor Wellington encontrou os alunos na sala de aula e os levou ao auditório, mas precisou contê-los um pouco, pois estavam agitados. O equipamento nesse espaço já estava montado para exibição de um filme. Ele verificou com a turma em que ponto havia parado o filme na aula anterior. Imediatamente, houve discordância entre professor e alunos sobre o filme apresentado naquele momento, pois o que estavam assistindo era “Como Treinar Meu Dragão – 2”, e os alunos estavam corretos, pois o professor se confundiu com as turmas.

O equipamento não funcionava, ele testou as tomadas para ver se havia problemas com a conexão. Isso levou algum tempo, até descobrimos que o problema era na extensão.

Será apenas um tempo de aula e já iniciou a exibição do filme com um pouco de atraso e só conseguirão assistir mais uma parte, ficando outra para a próxima aula.

O auditório onde são exibidos os filmes tem um espaço amplo com um camarim que é utilizado pela professora da sala de recurso, também há uma cabine que está ocupada por armários. Essa cabine deveria ser apenas de projeção. Os equipamentos de projeção usados pelos professores estão montados em cima do palco. Existem muitas cadeiras, janelas amplas e cortinas que não impedem que a claridade entre. Isso prejudica consideravelmente a exibição do filme.

O professor me diz que a turma é bastante agitada e ele precisa sanar pequenos desentendimentos. Há um trio de alunos que tenta lançar disfarçadamente bolinhas de papel nos colegas. O professor pede silêncio, tenta manter a ordem e consegue. Nessa aula o professor encaminhou três alunos para a direção.

Sem o professor em sala de aula, um aluno se aproxima, para saber o que eu estou anotando. Respondo que é sobre a aula. Pergunto se gosta da aula de Arte e ele responde: “Não tem arte, o professor Wellington é de cinema e teatro”. Em seguida, o professor retorna e organiza a turma para voltar à sala de aula regular. Ele havia me dito que seriam tempos corridos, mas houve um intervalo que ele aproveitou para ir à até a sala da direção. Aguardei-o na sala dos professores.

Turma do quarto ano (1401).

O professor Wellington sempre pega a turma dos menores na sala de aula para levar ao auditório. Esta turma parece mais tranquila e ele inicia com a mesma pergunta sobre onde havia terminado o filme. A exibição é iniciada, as crianças se agitam, e dizem que já viram aquele, que agora estão assistindo “Quem Matou Meu Dragão – 3”, e não “2”. Então, ele troca o filme, coloca na cena em que pararam na última aula, que foi na semana anterior. A maioria da turma assiste atenta. O professor realiza poucas interferências no comportamento da turma.

Foram dois tempos de aula. O professor me explica que tanto a turma anterior como essa viram a exposição “A Beleza Sombria dos Monstros: 10 Anos de Arte de Tim Burton” - no CCBB. E, para isso estão assistindo várias animações. O filme termina e as crianças batem palmas na cena final, demonstrando estarem felizes com o desfecho da história.

O professor pergunta-lhes sobre o que fala o filme e os alunos começam a contar a história. Ele reformula a sua pergunta e uma das crianças diz que é sobre a liberdade do dragão. O professor Wellington tenta explicar-lhes melhor e faz uma analogia com os cavalos de Paquetá, que antes puxavam as charretes da Ilha, utilizadas para realizar passeios com os turistas, ou seja, eles não tinham liberdade.

O horário do almoço se aproximava, logo a turma foi organizada em fila, que facilmente se desmanchou, com a agitação própria das crianças. O professor conduziu todos ao refeitório, inclusive ele mesmo precisava almoçar naqueles 50 minutos de intervalo, pois depois os tempos seguiriam sem nenhum intervalo. O refeitório dessa escola é amplo, no entanto, o professor argumentou que esse espaço não comporta todas as turmas, por esse motivo o horário é diferenciado. Também, é possível imaginar que as turmas do fundamental I e II, ao utilizar o mesmo espaço/tempo para almoçar, podem ocasionar um intervalo confuso.

Pegamos nossa comida e almoçamos na sala dos professores, junto a outra professora. Nesse intervalo, o professor também aproveitou para passar mensagens pelo computador e disse que quando a aula retornasse me avisaria. Aguardei-o no jardim da escola, observando o grande número de bicicletas estacionadas e os portões da escola abertos, pensei: naquele canto da cidade o ritmo da vida corre diferente.

Depois do intervalo de almoço, o professor retorna com a mesma turma para o auditório. A atividade foi de desenho relacionado ao filme: os alunos precisariam escolher a parte mais alegre do filme e outra parte mais triste para então desenhá-las. Com isso, os alunos abriram pequenos debates sobre essa escolha. Ao se aproximar o final da aula, os alunos mostraram suas produções e o professor pediu que cada um ficasse com o seu próprio material (desenho). Ele diz não ficar com os desenhos, pois seria um grande volume de material e que acabaria perdendo, devido a seu armário não comportar os trabalhos de todas as suas turmas. Final da aula e Wellington segue para outra turma, dessa vez do fundamental II.

Turma do sexto ano (1601).

Com a turma 1601, o professor diz que dará continuidade à aula anterior, quando trabalharam grafiteagem e produziram desenhos. Através daqueles desenhos eles iriam produzir bonecos, trabalhando a proporção. Ele orienta: “Se seu desenho for pequeno, o

seu boneco não pode ser grande. Precisa ter proporção”. Os alunos descem para o jardim, antes que eu e o professor chegue lá. O material escolar fica na sala de aula e os alunos não se preocupam. É inevitável não lembrar da escola em que lecionei, onde os alunos ficavam com a posse do material todo instante, até no recreio. Pois, de fato, havia risco de serem roubados.

Logo que descemos, os alunos imediatamente chamaram o professor para mostrar suas produções. Em seguida, nos sentamos em um banco, no jardim, e os alunos começaram a mostrar os bonecos e a contar suas histórias. Eram histórias curtas, algumas sem conflitos e outras mais elaboradas. Uns demonstravam mais timidez, não querendo ninguém presente, enquanto outros não se importam. É possível perceber bonecos bem elaborados, com a utilização de folhas, cabelos de flores, corpos com galhos. O professor Wellington não precisa ficar cobrando dos alunos para mostrarem suas produções, eles vão fazendo, explorando o espaço sozinhos, naturalmente. Alguns alunos perguntam se podem jogar futebol, provavelmente porque estão na quadra que dá vista para o jardim. Então o professor diz que pode sim, desde que já tenham mostrado suas produções. A diretora adjunta passa em busca de uma aluna. Wellington diz não a ter visto por ali. A diretora sai e volta em pouco minutos, dizendo que ela estava sentada do outro lado da quadra. Muitas histórias são contadas, pois o trabalho era individual. Aprecio todas as produções dos alunos antes de ir embora, pois o fim da aula se aproximava e teria que embarcar no horário das 14 horas.

Anexo - 03

RELATO Nº 3- OS FUZIS DO TEATRO NA SALA DE AULA

Local: Escola Municipal Millôr Fernandes

Data: 17/05/2019

A Escola Municipal Millôr Fernandes está localizada no complexo da Maré, na comunidade Salsa e Merengue. A professora Luíza me orientou a pegar um mototáxi, para ser mais rápido e não me perder pelas ruas do local. Apesar da forte chuva que caía naquele dia, fiz exatamente como ela indicou.

Fui recebida na escola pela diretora adjunta e conversamos rapidamente, pois ela precisava dividir sua atenção comigo e mais dois funcionários que fariam algum tipo de manutenção na unidade. O fato de estar com encaminhamento da CRE agilizou meu acesso à escola. Além disso, Luíza já havia conversado sobre a minha presença nas suas aulas.

A adjunta me orientou onde era a sala de aula da professora que iria acompanhar. No caminho observei os largos corredores e a estrutura, que é nova e bonita. Localizei a sala de aula, que ficava no segundo pavimento, contendo um total de três salas. Na porta, já foi possível observar que aquela sala era de teatro, pois havia cartazes escritos: Atriz, Público, Personagem, Dramaturgia, Cena, dentre outras categorias teatrais.

Uma turma do sétimo ano estava na sala e preferi não interromper. Logo, sentei-me nas escadas em frente à sala e observei a aula pelo vidro da porta. A primeira impressão que tive foi que os alunos já compreendiam como as aulas de Teatro funcionam, pois estavam sempre disponíveis para as atividades práticas e pareciam colaborar.

Num certo momento, a porta se abriu e a professora colocou dois alunos para fora da sala, eu aproveitei e perguntei a eles a que horas terminava aquela aula. Eles disseram não saber, pois aquela não era a turma deles. Com isso, indaguei: Vocês se infiltraram na sala? Eles riram e disseram que sim.

Na escola estava acontecendo um movimento para a eleição do grêmio escolar. Duas meninas bateram na porta e a professora Luíza abriu. Então, elas chamaram outra

aluna que estava na sala e conversaram rapidamente até que ela retornou para a aula de Teatro.

Não demorou muito e a aula terminou. Aproximei-me da porta e fiquei a observar Luíza fazendo a chamada com o auxílio de um dos alunos. Na lista havia 46 alunos inscritos. Enquanto a turma do sétimo ano saía, outra do oitavo ano já se acomodava na sala de aula.

Turma do Oitavo ano

Ela levanta o olho da lista da chamada e com um sorriso me recebe pedindo para eu sentar em algo, que me parece ser um cenário. Os alunos entram e a cumprimentam. Luíza percebe a ausência de alguns alunos e indaga sobre eles, quando um aluno informa que faltaram. Ela comemora e diz que a aula ficará mais legal com menos pessoas. Havia vinte alunos presentes e mais um estagiário, que acompanhava suas aulas. A sala de aula não era grande e aquele número de alunos já era o suficiente para o espaço. Este foi um dia atípico, pois além de chover muito os alunos ainda saíam mais cedo, devido ao Centro de Estudos dos professores.

Diferente da turma do sétimo ano, em que a própria professora preencheu a lista de presença, nesta turma ela pediu para um aluno do oitavo fazer a chamada. Em seguida disse: “Eu detesto fazer chamada e eles adoram!” Em seguida, comento que deve ser porque são muitas turmas e ela concorda. Luíza me informou que seria apenas um tempo de aula e que a disciplina seria a de Projeto de Vida. Atentamente, observei que havia muitos cartazes produzidos pelos alunos e o cartaz que me deixou mais curiosa, foi o que remetia à peça de Bertolt Brecht – “Os Fuzis da Senhora Carrar”.

Quando a aula iniciou, um manto bordado com vários nomes de mulheres escritos foi exposto pela professora. Logo, uma aluna o vestiu e ficou no meio da sala e outros alunos ficaram sentados no chão ao seu redor.

A professora Luíza lembra-se de me apresentar à turma, como professora de teatro, dizendo inclusive para eles ficarem tranquilos, pois eu não estava ali para vigiar ninguém, apenas para observar. Aproveitei para esclarecer que estava fazendo uma pesquisa e que o foco de observação era a professora. Eles emitiram um som em coro:

“uuuuuuuuuuuu” - como se a professora Luíza tivesse em apuros e todos aliviados por não serem eles o meu foco.

No quadro ela montou um calendário, de forma que eles realizassem uma programação para utilizar o manto durante a semana. Luíza disse que seria uma performance e pediu aos alunos me explicassem a atividade. Então, os alunos disseram que era um manto sobre um homem, cujo nome não lembravam e tentam lembrar o nome, mas não conseguem. No entanto, a professora os ajuda dizendo: “É o Bispo do Rosário”.

O manto bordado pelos alunos, na própria aula, trazia escritos nomes de mulheres que representavam as figuras femininas mais importantes para as vidas deles. Eles elegeram suas mães para compor o trabalho do manto.

A aula foi basicamente agendar os dias em que fariam a performance. Nem todos os alunos queriam usar o manto, pois diziam sentir vergonha. No entanto, a maioria queria participar. Eles faziam um pouco de algazarra e a professora precisava chamar a atenção para que retornassem o assunto, pois conversavam e brincavam a todo instante.

Luíza retornou para sua mesa e alguns alunos se aproximaram, pedindo o manto para a Luíza, que o havia guardado. Ela sugeriu escolher ou fazer uma poesia para ser dita na performance. Com isso, eles se animaram e foram para um canto da sala pensar sobre as poesias.

Perguntei à professora Luíza se trabalhou a disciplina Projeto de Vida integrada com teatro e ela diz que sim. E justificou: “Fico com quatro aulas semanais com algumas turmas e, ainda, diminuo o número de planejamentos para elaborar. Sendo assim, trabalho os temas da disciplina Projeto de Vida através do Teatro”.

Depois falamos sobre os desenhos expostos na parede, referenciando a peça “Os Fuzis da Senhora Carrar”. Então, ela argumentou que os alunos estavam lendo o texto, mas ainda não haviam terminado. Eles liam comentando os trechos da peça e depois representavam personagens, cenários e figurinos através dos desenhos.

A professora apontou outros desenhos na parede, que foram produzidos pela turma do oitavo ano, a mesma com a qual estávamos naquele momento. Esses são alunos da professora Luíza desde o sexto ano e ela considera esse fato importante no seu histórico

profissional. “É uma turma muito boa”, afirma Luíza. Ela também me apontou outros desenhos e disse: “São do nono ano. Esta turma é extremamente caótica, como as próprias imagens já mostram”. Depois ela se dirigiu a outras produções, agora do sexto ano, e disse: “são lendas da Iara”. A composição da turma se deu através apenas da luz de uma lâmpada, que não aquece”. E acrescenta: “Eles foram descobrindo a luminosidade, a mudança das cores. O comportamento dos sextos anos está difícil, muitos chegam sem saber ler e isso reverberava no comportamento, e que não teve jeito, precisei escrever no quadro algumas vezes”.

Tanto a lâmpada quanto a caixinha de som usados nas aulas são materiais comprados pela própria professora. Esses materiais constituem investimentos específicos para que as aulas possam ocorrer dentro do planejamento previsto/elaborado.

A professora também me mostrou alguns trabalhos sobre cópias de textos, que realizava com as turmas. Era uma espécie de planta baixa de palco medieval, na qual dentro os alunos escreviam, dentro de cada espaço, textos referentes às disposições desse estilo de palco.

A sala de aula ocupada pela Luíza era maior, no entanto, a escola precisou ocupá-la com turmas do “Projeto Acelera”. Com isto, suas aulas foram destinadas àquela sala, um pouco menor. Esse espaço conta com um armário, algumas prateleiras e ar condicionado. Ela conta, ainda, com o auditório para suas aulas, que é espaçoso e com muitas cadeiras, deixando muitas vezes os alunos espalhados e dispersos. Com isto Luíza prefere dar aula na sala de aula.

Nesse dia, aconteceu o Centro de Estudos dos professores e os alunos saíram mais cedo às 11 horas e 30 minutos e os professores permaneceriam na escola até às 16 horas e 30 minutos. Durante a semana, aconteceu um acordo entre a direção e os professores, para que fizessem uma escala, onde todos saíam às 14 horas e 30 minutos do Centro de Estudos e realizariam seus planejamentos individualmente. Vale ressaltar que a escola não dispõe de internet para atualizar os dados de planejamento no “Portal 3.0”, que é uma plataforma digital da prefeitura do Rio.

Antes de ir embora, agendei meu retorno a esta Unidade Escolar para o dia 24 de maio, numa sexta feira.

Caminhando pela Maré com o estagiário.

No período de doze anos morando no Rio é a terceira vez que vou à Maré e a primeira vez que sou acompanhada por alguém que mora lá. Marco é estagiário da professora Luíza. Ele me explicou como se dá a distribuição daquele Complexo. Conta que os nomes vão mudando de acordo com as características das casas e o caminho que iríamos seguir até a Avenida Brasil passaríamos por três lugares diferentes: Salsa e Merengue, Vila do João e um outro que não me recordo. Ele diz que apesar de tudo, ali é bom de se viver. Ele acredita que apesar das várias localidades a Maré é uma só, não havendo segregação. Pensa que o poder paralelo, de certa forma, garante à população um certo bem-estar. Como dito antes, não era um dia fácil para o Rio de Janeiro, pois desde cedo chovia sem parar, então caminhávamos pulando as poças de água. Marcos me deixou no ponto de ônibus, fez contato com amigos da UNIRIO e descobriu que não teria aula na universidade naquele dia, pois ela estava interditada devido a problemas de possível contaminação da água.

24/05/2019

Consegui uma folga do trabalho para retornar à Escola Millôr Fernandes, passo uma mensagem no início da noite, algumas horas depois ela responde que não seria possível, pois a escola estava sem energia por causa de um transformador na rua que deu problema. Ela também precisaria ir à perícia médica, pois ficou doente durante toda a semana. Ficamos de fazer contato para agendar outra data.

Anexo - 04

RELATO Nº 4 - OS FUZIS DO TEATRO NA SALA DE AULA

Local: Escola Municipal Millôr Fernandes

Data: 26/06/2019

A professora Luíza precisa pegar dois ônibus para chegar à sua unidade escolar e ainda um mototáxi. A escola está localizada em um lugar onde o transporte público não chega. Marcamos e fomos juntas até a escola. No ônibus, a professora comenta que deseja pedir seção para outro local, pois observa que o momento está difícil por lá e sente muito medo. Comenta ainda que o tráfico está muito próximo da escola e que os traficantes construíram um caminho. No início eles diziam para a direção da escola que esse caminho seria para proteger o espaço escolar, mas hoje parece mais uma rota de fuga para eles. A direção da escola tentou argumentar com um deles, que se dirigiu até a unidade escolar para comunicar o que haviam decidido. Ela disse que não haveria o que fazer, pois é uma situação extremamente difícil para qualquer pessoa.

A professora conta que sempre viu homens armados pelas redondezas e que agora parece mais ostensivo, pois eles construíram apartamentos em um terreno baldio da prefeitura que seria destinado para a construção de uma outra escola. São comuns essas construções realizadas pelo poder paralelo para depois alugar. No entanto, dessa vez eles foram residir e este local é bem próximo à escola. Luíza acrescenta ainda que há dias em que mais de quarenta homens ficam armados em uma “birosca” localizada em frente à escola. Mas que isso acontece geralmente à tarde. De fato, só vi pessoas armadas quando me retirei da escola.

Chegamos cedo e aproveitamos para tomar o café da manhã em uma padaria próxima. Seguimos para a escola, ainda eram 07 horas e 40 minutos da manhã e havia apenas um aluno. A professora me informa que eles normalmente chegam todos na hora da entrada, às 08 horas. Ficamos alguns minutos na sala dos professores. Lá os docentes conversavam sobre o CE que aconteceu no dia anterior, com informações desencontradas. Luíza diz que nunca entende bem o que está acontecendo no cotidiano da escola e vai fazendo tudo de acordo com a dinâmica. A coordenadora pedagógica também aparece e vai organizando o horário daquele dia, pois uma professora faltou e precisa de alguém

para substituir. Luiza está com todos os tempos preenchidos e não foi possível juntar turmas, então não pode ajudar. Outra professora pergunta se Luíza usará o auditório e ela diz que apenas nos primeiros tempos, que depois estaria livre.

Seguimos para a sala e aproveitei para fotografar os trabalhos dos alunos que ela havia me mostrado na última visita. Vejo outros também e ela me mostra “croquis” de bonecos elaborados pelas turmas do sexto ano. Inclusive, me informa que aquele é o primeiro passo da atividade e depois passarão para o papel cartão. São desenhos de animais e estão bem bonitos. Vejo o livro mostrado às crianças para como um elemento disparador da atividade. É um livro indiano com textura, de fato um livro lindo. Segundo ela, não resistiu e comprou; sempre que vai a uma livraria ela passa na seção juvenil e encontra coisas muito boas.

Turma do oitavo Ano (1802).

Fomos ao auditório, localizado ao lado da sala de teatro para dois tempos de aula com a turma 1802. A professora Luiza iniciou a aula numa conversa com a turma, explicando que na próxima semana o estagiário faria uma prova de aula. E que ele daria uma aula planejada em relação a peça “Os Fuzis da Senhora Carrar”. Então, pede colaboração de todos, pois é muito importante. Alguns alunos estão atrasados e interrompem momentos da aula e ela chama a atenção para o horário de chegada. A professora percebe que há um grupo de alunos fazendo os deveres da matéria de português, logo pede que guardem, pois agora era aula de teatro. Pede para imaginarem se na aula de português elas ficassem estudando teatro e pergunta: daria certo? Acrescenta que ali era a mesma situação. Alguns estudantes guardaram o material com um pouco de resmungo e outros poucos insistiram, continuando com seus deveres “escondidos” da professora.

Algumas alunas estavam no centro da sala sentadas ao redor da mesa e fazendo o roteiro da apresentação. A professora pede para um aluno chamar o inspetor que acompanha os alunos especiais. Ele fará o cenário. Há um grupo de meninos (alguns deles chegaram atrasados) que não colaboram muito, pois estão sempre rindo, “zoando”. Ela pergunta se eles querem ajudar o agente educador Alexandre com o cenário, uns dizem que sim. Parece-me que a professora busca dar função para todos os alunos na montagem do espetáculo.

Luíza lê o roteiro elaborado por algumas alunas e depois chama outros alunos para participarem da cena. São as mesmas meninas que estavam estudando a matéria de português. Elas resistem um pouco, depois vão para a cena. A professora explica e tira dúvidas sobre o roteiro. Uma das alunas perguntou se poderiam usar figurinos e a professora disse que ainda não.

O mesmo grupo de alunos que ela chamou atenção reinicia uma nova “balbúrdia”. Um deles estava usando fone de ouvido e a professora pede para ele tirar o fone. E complementa dizendo que se continuassem assim teria de tirar alguns alunos da sala.

Ela chama a assistente de direção para fazer anotações sobre a peça. A cena inicia, mas sem energia. Ela pede para recomeçarem a cena. Fala do corpo da personagem, que é diferente dos corpos deles. O grupo de alunos ainda atrapalhava e ela volta a conversar com eles e dessa vez os separa. A aluna que faz a Senhora Carrar fala para outro aluno: “Você não sabe entrar em cena”.

A cena retorna com mais força e por um instante há silêncio na turma. A professora orienta para que falem com melhor projeção vocal na cena. Há uma nova interrupção e dessa vez ela pede que dois alunos se retirem da sala. O ensaio da cena continua com a turma parecendo mais tranquila. Ela pede para a assistente de direção anotar sobre quem está fazendo cada personagem.

Um segundo grupo deu continuidade e eles não estavam prestando atenção. Naquele momento, quase não se escuta a professora, pelo menos para quem estava na plateia. Luíza faz os sinais convencionados para iniciar a peça: primeiro sinal, segundo sinal, terceiro sinal. Os alunos estavam interpretando a cena da guerra quando uma das alunas pergunta se o narrador não poderia ler as rubricas. Tudo vai acontecendo ao mesmo tempo. A professora pede para a narradora ler mais alto.

As meninas, que logo no início tinham perguntado sobre os figurinos, aparecem todas paramentadas com roupas, sapatos, colares. Farão uma cena intitulada “as fofoqueiras”. É a cena sobre a morte do marido da Senhora Carrar. As alunas se divertem com a contracena. Uma das alunas-plateia diz que a improvisação dos diálogos na cena não tem referência com a peça. Mas, a professora não interrompe a cena das meninas e acrescenta que depois é preciso elaborar melhor o diálogo desse momento.

A mesma aluna que falou sobre o diálogo das personagens “fofoqueiras” questiona a professora acerca de outra pessoa fazer o personagem da Senhora Carrar, que esta mesma aluna estava fazendo. Há uma aparente ‘ciumeira’ sobre este papel. Luiza explica que um momento representa o passado e o outro é o futuro. Assim, logo irá decidir quem fará o personagem. Existe uma interrupção e a professora pede silêncio aos alunos-plateia. Ela se levanta e toma o telefone de um dos alunos.

A cena inicia com o quarto grupo visivelmente mais concentrado e parece ter mais facilidade. A docente observa e conversa com a assistente, levanta-se como se tivesse tido um *insight* e diz que a cena não terá fala. Explica-a e dá várias orientações, depois sorrindo pergunta para a assistente se anotou tudo.

Um quinto grupo mostrou a cena, porém bem menos preparado do que os anteriores. Fizeram a cena falando baixo e rindo. A professora orientou dizendo que a cena estava igual à primeira e não haviam acrescentado muitos elementos cênicos e discursivos. Luíza agradece as meninas dessa cena e diz que é importante fazer, estar em cena.

A aula logo se encerraria e alguns alunos já se levantavam com as mochilas nas costas, antecipados. Ela diz para todos voltarem, que ainda estava falando e que assim que terminasse liberaria para todos saírem.

Rapidamente Luiza conta o final da peça. Depois pediu para que alguns alunos permanecessem em sala, pois precisaria conversar com eles e liberou o restante da turma. Com os alunos da ‘balbúrdia’ ela falou sobre a colaboração e disse que dá maneira que estavam não iriam ajudar o agente educador Alexandre em nada. Ela comentou que eles precisariam parar, colaborar e não atrapalhar. O aluno dono do celular retido pela professora pede a devolução. Luíza não entrega e diz que chamará a mãe para conversar. Ele insiste, mas a docente não volta atrás e decide que entregará à direção da escola.

Em seguida ela libera o auditório e vai para sua outra sala.

Turma do oitavo ano (1803).

Aconteceu apenas um tempo de aula com a turma do oitavo ano. Quando a professora já estava em sala, com os alunos em círculo e sentados no chão, precisou se ausentar por uns instantes, pois suas chaves haviam sumido. Ela foi verificar se as chaves estavam com algum dos alunos da aula anterior, que pegaram os figurinos. Ela retornou

e sentou-se no chão com todos. Era visível que ela estava cansada. Antes de dialogar, pede para um dos alunos retirar o fone de ouvido. Depois, pergunta o que haviam feito na aula anterior, para retomar as ações. Logo, eles iniciam animados o relato sobre a exibição do filme “Lisbela e o Prisioneiro”, que já tinha sido apresentado por sugestão do estagiário. Um grupo de alunos da primeira turma retorna e ela conversa rapidamente, ainda sobre a história das chaves.

Luíza observa que há um garoto que não é da turma e pede para que saia da sala. Depois senta-se no chão e fica um pouco em silêncio. Retoma o raciocínio e volta a falar sobre o filme. Os alunos relembram várias cenas, ainda riem e elegem as mais engraçadas. Ela aproveita e fala sobre metalinguagem explicando de maneira muito simples o que é um filme dentro do filme.

A professora pergunta como o filme aparecia quando a personagem Lisbela ia ao cinema e eles respondem que era em preto e branco. Luíza pergunta: “Por que a mocinha ia sempre ao cinema?” Então explica que o filme parece antigo, como se estivessem na década de sessenta ou setenta, principalmente no imaginário americano. Inclusive, comenta que personagem principal assiste a um filme que não é brasileiro. Há muitas conversas paralelas, mas todos discutem sobre o filme. Um aluno identifica a personagem Lobisomem como sendo do universo brasileiro. Depois pergunta sobre a região onde o filme se passa. Outro aluno diz que é no sertão e a professora complementa: “É no nordeste? No interior? Em Vitória de Santo Antão, informam os alunos rapidamente.

A professora argumenta sobre a importância do cinema naquelas décadas e como ele influenciava a vida das pessoas, pois a maioria delas não tinha televisão em casa, utilizando o cinema como forma de entretenimento. Ela lembra a grande assiduidade das pessoas no teatro neste período como já relatado em aulas anteriores. Acrescenta que com o advento do cinema muitas pessoas deixaram de ir ao teatro e passaram a frequentar as exibições cinematográficas seriadas. Um aluno comenta: “Haja dinheiro!” Os alunos identificam a moeda da época do filme como cruzeiro. Outro estudante lembra que os cinemas não eram dentro dos shoppings. A professora pergunta quais tipos de filmes passam na programação destes lugares e eles respondem: “São cinemas mais americanos”.

Luíza fala sobre a influência do cinema em nossas vidas. A personagem central do filme “Lisbela e o Prisioneiro” é encantada com o mundo da sétima arte, sendo toda

ingênua como as mocinhas dos filmes americanos. A docente percebe que já falou demais e pede para eles falarem mais sobre o filme, então todos os alunos elencam várias partes, em uma grande confusão.

Todos vão lembrando de várias partes cômicas do filme. A professora reconta junto com eles as cenas. Então ela aproveita para falar dos tipos de personagens: a mocinha romântica, o malandrão, o malvado, o soldado burro. Então perguntam sobre a personagem Douglas, que é um carioca com medo de fuzil. Luíza pergunta se esta personagem parece com o carioca da zona norte e todos negam qualquer semelhança. Logo depois a professora sugere parecer com o carioca da zona sul. Ela lembra que um dos atores do filme fez a dublagem de um famoso desenho americano. Os alunos não recordam e ela fala da personagem Sid de “A Era do Gelo”.

A professora aproveita o contexto do filme e explica sobre a categoria teatral “melodrama”. Eles não conhecem essa forma teatral. Então ela esclarece que ainda existem apresentações desse gênero, que já teve seu auge. Depois explica os elementos constituintes do melodrama, como a comicidade, as relações entre o engraçado e o triste e o superexagerado. Depois lembra a cena na qual uma das personagens espalhafatosamente se joga no chão. No meio de conversas, risos e brincadeiras, a professora pede silêncio em um determinado momento para apresentar outra característica do melodrama: o quiproquó. Mostra a existência de várias cenas com este recurso no filme e exemplifica com a personagem Inaura, que está com o amante e não espera o marido chegar naquele dia e este último aparece sem avisar. O quiproquó é algo inesperado e muito usado em novelas. Ela pede novamente atenção, pois todos estão falando desordenadamente e ao mesmo tempo. De fato, não há silêncio em nenhum momento.

A professora pede para eles criarem a cena a partir dos elementos discutidos no filme, tais como: repetição, transformação, quiproquó e melodrama. Um aluno lembra-se da metalinguagem e outro a questiona se há dramaturgia. Luíza explica que a dramaturgia é próprio texto. Todo o diálogo é em meio a muitas conversas paralelas. O tempo da aula acabou, as construções da cena ficaram para a próxima aula e os alunos saíram em seguida.

Sexto ano - um tempo de aula.

A turma entra na sala de aula com a energia típica de criança. Seria o quarto tempo de aula da professora. Ela saiu para beber um pouco de água. Junta-se à aula uma estagiária que acompanha suas aulas.

Luíza retorna e se esforça para ser escutada. Já está visivelmente cansada e põe mais energia na voz para ser ouvida. Ela mesma se diz exausta, pega uma cadeira e a coloca no meio da sala. Os alunos sentam-se no chão em um semicírculo diante dela. A professora incentiva a falarem da última aula e, muito agitados, eles falam atropelando uns aos outros. Os alunos dizem: “desenhamos e recortamos as silhuetas”. Luíza se esforça para organizá-los, mas sem muito êxito. Ela passa a mostrar os bonecos que eles confeccionaram, os alunos se aproximam mais dela para ver suas produções. A turma continua agitada e Luíza reclama, dizendo que se continuassem daquele jeito na próxima aula iriam para a sala de aula regular, onde ela encheria o quadro com muitas informações importantes para eles anotarem tudo. Ela concluiu: “Eu sou uma só!”

Levanta-se, pega um tecido, uma lâmpada e depois apaga a luz. Não há algazarra por conta disso, pois eles já haviam trabalhado com as luzes da sala apagadas.

A aula parece caótica, uma criança a chama para falar que alguém está tacando bolinha e Luíza vai mediando um ou outro aluno para conter a bagunça. Estende o pano para a atividade de luz e sombras. Ela tenta mostrar para eles o efeito que seus bonecos fazem com a ajuda da luz e tecido. Chama a atenção sobre os detalhes dos desenhos que fica mais rico quando os tem, alerta-os que alguns precisam estar mais detalhados. Ela vai dando a aula no meio do tumulto, mas de certa forma eles acompanham. Alguns alunos seguram o tecido, outros exibem seus bonecos para ver o efeito da imagem.

Luíza diz que aqueles são apenas projetos dos bonecos, que irão para outro papel e receberão um palitinho para poderem ser movimentados. O pano também precisará ser modificado, pois é muito fino e não pode ser branco, inclusive precisará ser trocado por um azul. Explica para as crianças que as cores do tecido, quando iluminados, podem mudar de cores.

Durante toda a aula, a professora negocia, pede para um discente guardar o celular, coloca um dos alunos para fora da sala, pede silêncio. Mas é pouco atendida, eles continuam agitados. Ela confere com cada aluno se todo mundo produziu o desenho, numa tarefa bastante difícil, pois são muitas vozes, no entanto continua conferindo um a

um. Então diz para eles que será a última aula prática da 1601, pois toda turma está atrapalhando o desenrolar da aula.

Alguns alunos já impacientes falam do horário e ela levanta a voz para dizer que está demais. É evidente a preocupação dela com a participação efetiva de todos. Então, anota os nomes daqueles que ainda faltam fazer os desenhos.

Um garoto grita: “Tia, onze e meia!” E ela libera a turma. Alguns alunos ainda permanecem para ver se encontram seus desenhos e a professora os atende. Só saímos da sala depois que todos já haviam descido para o almoço.

Luíza teria cinquenta minutos para almoçar, depois retornaria para as suas turmas. Despeço-me dela. É hora de voltar ao meu trabalho.

Anexo - 05

RELATO Nº 5 – SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA

Local: Escola Municipal Maria Leopoldina,

Data: 18/06/2019

Ao chegar à Escola Municipal Maria Leopoldina às 07 horas e 30 minutos, as crianças já estavam em fila e as professoras já começavam a subir com as suas turmas. A escola localiza-se em uma região de fácil acesso, no bairro da Glória. Funciona em um prédio tipo “caixão”, com cinco andares, sem áreas externas.

Subo até a sala dos professores. A professora Jéssica estava se dirigindo ao pátio e precisava pegar sua turma. Diz que tinha esquecido de me avisar, que naquele dia sua sala de aula estava em reforma e, apesar do incômodo, aquilo era muito bom, porque a sala estava com mofo. Ela disse: “demorou, mas saiu”

Turma do primeiro ano

Subimos com a turma do primeiro ano enfileirada e fomos até a sala de aula regular, para os alunos deixarem suas mochilas. Essa sala fica localizada no segundo andar, onde também fica a sala de teatro, aquela que está em reforma. A professora vai até a sala de teatro para pegar uma caixa de som, aproveita também para me mostrar o ambiente de teatro. É um espaço livre de cadeiras e tem um bom tamanho para comportar as turmas de até trinta aluno e têm, ainda, pias para lavar material usado e armários.

Uma funcionária ajuda a localizar outra sala para essa aula. É no quinto andar e tem o nome de Cantinho da Leitura. Esse espaço é bem menor e tem algumas mesas que são apropriadas para educação infantil. A professora as afasta para acomodá-los melhor. Enquanto isso eles aguardam na porta da sala para entrar. Em seguida são chamados para entrar, organizados intercaladamente menina e menino na formação do círculo. Quando todos estão sentados, ela faz a chamada. Nesse processo, já se passaram vinte minutos da aula. No primeiro tempo há sempre prejuízo e naquele dia houve mais, pois ainda precisaram localizar uma sala diferente.

Nessa turma há vinte oito alunos matriculados e vinte estavam presentes. A turma é um pouco agitada e alguns alunos parecem não escutar a professora. Ela chama atenção, a turma faz silêncio e ela diz que “tirá da rodinha quem estiver fazendo bagunça”.

Pede para eles me contarem o que fazem nas aulas. Uma criança diz que são historinhas. A professora o interrompe e diz: “fazemos histórias e não historinhas”. Depois sorrindo se justifica: “É uma implicância minha, mas é que historinha fica parecendo uma coisa menor, nossas aulas sempre são permeadas por contos”.

Jéssica, além de trabalhar nessa escola, também trabalha noutra escola, judaica, particular, e faz doutorado na UFRJ. Naquela noite foi dormir às duas horas da manhã, preparando um *PowerPoint* para um trabalho da Universidade. Ela então utilizará agora a história que trabalhou no colégio particular, porque não teve tempo de preparar a aula para essa turma.

A história será sobre religião. Ela pergunta se eles sabem o que é religião e as crianças dizem que não. Ela os lembra da igreja que fica na outra rua e diz que ali se pratica religião. Explica também que os pastores da igreja evangélica e os praticantes das religiões afro são pessoas que buscam uma conexão com Deus e que isso é religião também.

Ela se “equilibra” entre passar algumas informações para mim e ao mesmo tempo ministrar a aula. Mostra-me o projeto anual da escola, que se chama “Empatia e Criação: formas de ler e se expressar no mundo”. Algumas turmas estão sendo alfabetizadas e por isso o projeto de contação de histórias.

Trecho da história contada para a turma.

“Aquiva cuidava das ovelhas, ele não sabia ler nem escrever.

Raquel, que era filha do dono da fazenda e gostava muito de ler, observava Aquiva, que trabalhava com dedicação. Ele a admirava em segredo”.

A professora pergunta quem quer participar da história? Várias se levantam. Então, ela diz: “Sabem que vou escolher quem tiver bom comportamento”. Uma das meninas veste a roupa da personagem. A professora pergunta à turma como se chama a roupa que se veste no teatro. Um aluno responde: “É fantasia”. A professora diz: “É quase isso”. Daí um outro responde: “É figurino”.

Além da roupa vestida pela menina que faz o personagem da Raquel, a professora também levou adereços de ovelhas e árvores para cabeça. Mais três crianças participarão da ação, além de outra que fará Aquiva.

Ela põe uma música de origem judaica, dirige a cena e reconta a história, enquanto as crianças vão dramatizando. Interrompe a cena e fala sobre a localização do espaço e diz que é necessário que prestem atenção no que está sendo dito. A quase todo instante precisa colocar ordem na turma, que por vezes se dispersa ou se envolve em pequenas brigas, mesmos sentados em círculo.

A aula encerra, ela os organiza em filas de meninos e meninas e os leva para sala de aula.

Turma da Educação Infantil

Jéssica retorna com outra turma, agora da Educação Infantil. Antes mesmo de entrarem ela já fala sobre o comportamento dizendo que não colaborará se ficarem fora da rodinha. A professora repete a mesma dinâmica de organização da turma anterior, intercalando entre meninas e meninos. Depois de todos sentados, ela faz a chamada. São trinta inscritos, mas nem todos estão presentes, a turma é bastante faltosa. Ainda fazendo a chamada ela pede para um aluno se afastar de uma tomada que parecia oferecer perigo.

Algumas crianças se agitam e ela fala um pouco mais alto, chamando a atenção. Depois, me diz que o difícil em aula é o “reme-reme”. Diz que adora preparar aula, separar adereços, mas é difícil resolver briguinhas e falta de educação a todo instante. Ela tem muitos papéis em cima da mesa: são fichas de observação e avaliação da educação infantil, que devem ser preenchidas todo semestre para cada aluno. Isso é uma organização da própria escola e não uma determinação da SME. Ela acha que por um lado é bom, pois os pais recebem algum retorno sobre o aprendizado dos alunos, ao mesmo tempo gera uma demanda de tempo.

Inicia-se a contação de história que é a mesma da turma do 1º ano. Logo no começo da contação duas crianças são postas para fora da rodinha, por causa do comportamento. Ela sobe a voz novamente e diz que eles já sabem que para participar precisam se comportar.

Retorna à história e, do mesmo modo que a turma anterior, pergunta se eles sabem o que é religião? Uns dizem que sim, outros que não. Ela fala do Torá e diz que é a mesma

coisa que a Bíblia. Fala de padre, pastor e das religiões de matriz africana. Depois dela contar uma parte da história, uma das meninas coloca o figurino da personagem e a professora pergunta sobre os nomes da roupa, quando um dos alunos responde: “figurino”.

As crianças ficam atentas, são dois tempos de aula e a história consegue avançar. Agora, além dos adereços de cabeça e figurinos para os personagens principais ela estende um tapete vermelho. As crianças ficam atentas e repetem as falas dos personagens ditas pela professora.

A certa altura da história a professora diz a frase “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” e aproveita para mexer com o corpo das crianças. Diz para todos ficarem de pé e inicia um jogo dramático da “gotinha”. As crianças são a gotinha que caem de várias maneiras: gotinha feliz, gotinha triste, gotinha rápida, gotinha lenta, gotinha de meleca. Uma das crianças sugere a gotinha assustada. Ficam um tempo nessa brincadeira, eles se divertem, se mexem um tempinho depois retornam para o círculo. Alguns alunos pedem para ir ao banheiro, com isso vários outros também pedem, ela libera um de cada vez.

De volta à história, a personagem Raquel irá casar-se, mas a aluna fica envergonhada e a professora pergunta se ela ainda quer participar, pois não é obrigatório. A aluna resolve permanecer, outros alunos que faziam as ovelhas, árvores ou outros bichos se revezam nos personagens.

No final da história o personagem Aquiva, que tinha passado vinte anos fora da cidade natal, retorna e é reconhecido como um grande rabino. Ele agradece principalmente a sua esposa Raquel, que o incentivou a estudar e esperou por ele por vinte anos. O pai da personagem se arrepende, pois tinha sido contra o casamento. No final da história as crianças aplaudem. Jessica lembra que não levou o livro e que é bom levá-lo, pois serve como um reforço a história. A aula encerra, ela os organiza em filas de meninos e meninas e os leva para a sala.

Turma do segundo ano.

Essa turma parece um pouco mais agitada: a professora precisa reclamar com alguns alunos para conseguir um pouco de organização. A aula será continuidade da

anterior e ela pede que eles se dividam em grupo. Isso é feito rapidamente por já saberem a que grupos pertencem. A história que estão trabalhando é “O Menino que Florescia”.

O primeiro grupo encena a história Ela o auxilia falando sobre localização dos personagens, voz. Mas a cena continua inaudível, não se compreende nada. A professora me mostra anotações sobre a turma. Nelas há muitas informações de quantos grupos já apresentaram a cena, os que faltam e em que ponto ficou cada cena. Ela fala apenas para mim que aquela turma é pouco criativa, ainda não sabem elaborar uma cena com princípio, meio e fim. Essa turma fala muito e não se respeitam, não sabem ser platéia e não conseguem organizar ideias nem as transpor para a linguagem teatral.

O último grupo encena um trecho da história. A professora então conta a última parte, que é bastante poética, onde o segredo dos personagens é desvendado, nascem flores da cabeça do personagem masculino e da personagem Ana ela nascem atrás das orelhas.

Turma da terceira série

As crianças ficaram um curto tempo comigo, sem a presença da professora Jéssica. Pergunto que histórias estão contando, respondem que é a da Arara. E começam a falar um trava-língua. Pergunto se sabem outra história, todos juntos começam a recitar a história do papa. Já em sala a professora organiza a turma, faz a chamada. Ela se polícia, diz que já está berrando outra vez. Ela relembra a atividade: Quem? Onde? E por quê? Pergunta aos alunos sobre o que já viram até aquele momento e os ajuda a lembrar (trava-língua, mímica, personagens através da profissão, corrida de animais). As atividades estão ligadas ao “onde, como e o porquê?”. Alguns alunos são indicados pela professora para formarem grupos. Depois dos grupos divididos, cada um escolhe o personagem que quer fazer e montam a história. As crianças começam a experimentar seus personagens. Brincam no espaço. Não demora muito e todos já estão encenando. O final da aula se aproxima, ela organiza o grupo para a hora do almoço. Houve um desentendimento entre alunos, que são levados à direção e lá ficam bastante tempo.

Anexo - 06

RELATO Nº 6 – SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA

Local: Escola Municipal Maria Leopoldina

Data: 02/06/2019

Cheguei na escola às 13 horas e as crianças ainda estavam se organizando para subirem às suas salas de aula. Encontro com a direção no corredor, que me disse que a professora Jéssica estava na sala de leitura, pois sua sala ainda estava em reforma. Segui ao encontro da professora, que estava produzindo relatórios das suas turmas da Educação Infantil. Ela me disse que acabou esquecendo-se de me mandar mensagem, pois não teria o primeiro tempo de aula. Outra professora havia pedido para ficar com a turma, que ela atenderia naquele horário.

Turma da Educação Infantil

Passado o primeiro tempo, Jéssica vai até a sala de aula da Educação Infantil para pegar sua turma. Eles chegam e são organizados da mesma maneira que as outras turmas, sentando-se em círculo, com meninas e meninos intercalados. Um dos alunos não se senta e fica circulando pela sala, então a professora o chama até a mesa. Estamos com uma mesa e cadeiras da Educação Infantil, o que permite ficar na mesma altura das crianças. O garoto se aproxima e ela apresenta-o para mim. Jéssica é muito afetuosa, diz que ele é seu amor e tenta lembrar os combinados com ele, dizendo que até pode ficar correndo pela sala, mas que na hora da brincadeira tem que ficar em um espaço mais reservado. Então, ela pede para respeitar os espaços, se não ela ficará muito triste e pergunta: “Você quer me ver triste?” e ele responde: “Não.” A professora dá um beijo no menino e ele sai. Logo, Jéssica se vira para mim e diz: “Não respeita coisa nenhuma e dá uma risada”. Nota-se que a professora Jéssica gosta de trabalhar com os menores, mesmo sendo trabalhoso, e diz que é muito gratificante. Foram dois tempos nesta turma composta por alunos que têm quatro anos. E, este último, com quem ela conversou, é diagnosticado com autismo.

Ela diz que as turmas da Educação Infantil são mais “infantilizadas”, no sentido que tem pouco acesso à leitura, viagens, etc. Passam a impressão de que o contato com outro tipo de conhecimento, além do familiar, está acontecendo na escola. Isso, comparando com o colégio particular, onde também trabalha. Os estudantes deste, têm

contato com leitura, com viagens e com teatro. Por outro lado, os alunos da Maria Leopoldina, corporalmente são mais “safo”! Ela iniciou a chamada e uma das alunas respondeu presente de imediato. Ela elogiou dizendo que era sobre aquilo que iria falar. Pois ali estão fazendo teatro e que no teatro se fala alto. Existem algumas crianças que faltam constantemente e ela observa que isso não os ajuda a amadurecer, pois não têm rotina. Existe uma frequência de revezamento. E isso não acontece no colégio particular onde leciona. A professora aponta que de certo modo a presença oscilante da turma é o que salva o seu cotidiano, pois são muitos pequenos e a turma é grande.

Estão matriculados na turma vinte oito alunos, mas apenas dezoito estão presentes. O aluno com autismo continua circulando pela sala. Ela diz que já conversou sobre isso com as crianças, mas que às vezes é complicado, pois parece que ela cria privilégios para ele. Jéssica observa que a sala de teatro, ainda em reforma, é bem maior e é melhor para ele brincar.

A professora liga o som e separa os adereços, dizendo para a turma que repetirá a mesma aula, pois só havia sete crianças presentes, mas garante que fará coisas diferentes. Entra em acordo com as crianças, que fizeram a aula anterior, para não falarem os nomes dos sons que irão escutar, para que os outros alunos tentem adivinhar. Uma das alunas já grita: “Eba!” Mas a professora diz que é necessário se comportar e se não for assim, quem fizer bagunça não participará.

A brincadeira inicia e a professora canta: “Que som é esse? Qual é o nome dele?” O primeiro som é de mar. A professora estende um pano verde, enorme, e pergunta quem gostaria de ser o personagem do peixinho e ela escolhe um aluno. O escolhido recebe um adereço de peixe para a cabeça e é colocado ao centro da sala, o peixinho é o Pixote. Os outros alunos ficam em torno e balançam o pano, como se fizessem o movimento do mar.

Então, ela começa a contar: “O peixinho Pixote gosta de observar o mundo fora d’água, mas não consegue ficar muito tempo sem respirar, pois peixe não vive fora d’água. E fora ele observa que tem cachorro, gato, pássaros. E o Pixote fica muito triste”.

Ela chama atenção da turma para prestar atenção na história. Pede para o aluno que tinha conversado, logo no início da aula, fazer o combinado. Diz que o pano é para ficar no chão e os alunos puxam o pano de um lado para outro. Volta a explicar que Pixote

está muito triste, porque o fundo do mar para ele representa a solidão, por não ter ninguém além dele. Era ele e a escuridão, ele e a solidão.

Pergunta se eles sabem o que é solidão. Todos respondem que não. Diz que é quando a gente se sente sozinho. E depois pergunta se eles já se sentiram sozinhos. Alguns respondem que sim, outros que não. A professora a vai até a criança que está no centro da sala e mostra como o Pixote fica feliz quando coloca a cabeça fora d'água, com o tecido no pescoço da criança, para mostrar como fica com o corpo dentro da água e a cabeça fora. Em seguida, mais crianças recebem adereços de cabeça para representar aquilo que Pixote via.

E continua a história do peixinho, mesmo que a criança no centro não interaja muito. Ela pergunta se ele ainda quer fazer. Agora ele quer fazer o cachorro, mas ela diz que agora não, pois ele tinha dito que faria o peixinho. Ela o tira do centro e outra criança é escolhida para representar a personagem.

A professora volta a distribuir novos adereços, de baleia, golfinho, polvo. Chega o momento que Pixote encontra outros peixes. O personagem central vai ficando surpreso e pergunta: “Onde é que vocês estavam?” O outro peixe responde: “Você passava por nós e não falava nada, a gente achava que você era metido”.

Ela pede que as crianças repitam as frases ditas pelos personagens e pergunta às crianças o porquê de Pixote não ver os outros peixinhos. Um aluno responde: “É porque ele nadava de olhos fechados”. Então, ela pede para todos fecharem os olhos e pergunta “O que estão vendo?” Eles dizem: “Tá escuro!”

O jogo é interrompido outra vez, pois um dos alunos estava atrapalhando. Jéssica diz que vai descer com ele para conversar com a sua mãe, que está na escola. Mais tarde me contou que o aluno traz muito problemas e que a origem desses problemas é na família.

Termina a história quando Pixote se diz pateta, pois não enxergava nada. Só via o mundo de fora da água. Ela pergunta a turma: “O que essa história nos mostra?” Ela diz que às vezes nós temos amigos muito legais bem pertinho, mas nós os desprezamos, então precisamos ficar de olho aberto. Depois, pede para todos os peixinhos-alunos nadarem e brincarem. Eles assim o fazem, agitam o pano e quem está com adereço na cabeça fica no círculo rolando no chão.

A outra atividade que a professora propôs foi que as crianças ficassem embaixo do tecido e nós duas agitando-o. Todos eles ficaram embaixo do tecido, tentando o pegar e pulavam. A história de Pixote era bem curta, então a professora precisou criar essa outra atividade.

São dois tempos de aula com esta turma, com intervalo para o lanche, para o qual eles são levados pela própria professora. Não há recreio, e além de tomar conta deles a professora ainda ajuda a distribuir o lanche. A merendeira diz que não pode repetir, mas Jéssica diz que sim, pois são vinte oito alunos e apenas dezoito presentes, portanto sobram dez iogurtes para a turma. Jéssica distribui o biscoito, pega os iogurtes e dá para aquelas crianças que querem repetir.

Turma do quarto ano

A turma é organizada da mesma forma que as outras, em círculo e intercalados entre meninos e meninas. Depois de todos sentados ela os lembra que há uma apresentação para fazer: é a atividade sobre voluntariado. E ela pergunta se já improvisaram a cena, havendo discordância entre os alunos, mas a maioria diz que ainda não “treinaram”.

Um aluno não fica quieto e é retirado da roda. Eles têm cinco minutos para se organizarem nos grupos, que já tinham se dividido na aula anterior. Então, a professora começa a explicar o trabalho e outro aluno interrompe.

A professora já está cansada e sem voz. Distribuem os grupos pelo espaço da sala. Um deles fica no corredor. Ela os lembra que tirou dois alunos na última aula, por bagunça, e pergunta qual foi o motivo. Disseram não lembrar.

Depois de um tempo pergunta quem irá se apresentar primeiro. Então escolhe o grupo que é apenas de garotos. A cena inicia e a professora orienta-os que falem mais alto, por haver conversa na “plateia”, e ela pede silêncio. A cena é de luta, um diz que é faixa preta, o outro diz que é faixa vermelha. A professora pergunta para eles: “Qual é o trabalho voluntário da cena?” Eles ficam confusos e dizem que foi o outro que escolheu a forma de apresentar a cena. Logo, ela insiste e pergunta qual é o trabalho voluntário da cena. Jéssica diz que se está só na cabeça deles a “plateia” não entende. Então, o objetivo da atividade não foi atingindo, pois o foco do jogo era exemplificar um tipo de trabalho voluntário.

A “plateia” estava vendo era um grupo de amigos brincarem de luta. Um aluno tenta esclarecer que seu personagem era um professor. Jéssica diz que não estava claro, pois parecia que ele estava brincando, mandando os alunos fazerem flexões. Pergunta se “a plateia” entendeu que o garoto era o professor, todos dizem que não. Ela reafirma que não dá pra entender que ele é o cara que faz o trabalho voluntário. Ressalta também o trabalho corporal dos alunos, dizendo estar preocupada com as lutas no início. Mas que o objetivo do exercício não foi atingido. E observa que eles não tiveram calma para elaborar. “Passar para o teatro às vezes não é tão simples. É necessário ter cuidado”. Então interrompe a atividade dizendo que não estava acontecendo.

Outro grupo vai se apresentar. Iniciam cantando: “Primeiro sinal..., segundo sinal..., terceiro sinal!” Há muitas falas, a professora pede silêncio, manda outro aluno sentar-se. Consegue o silêncio e diz, em referência ao grupo anterior, que a gente sempre quer acertar, mas que observar é importante, pois podemos ver onde erramos. E que isso faz a gente aprender. Argumenta, ainda, que mesmo que não consigam repetir a cena, o importante é que já entenderam. Então, pede para a cena iniciar. Reiniciam com Primeiro sinal...!

Uma das alunas da cena já inicia dizendo que irá fazer um trabalho voluntário como professora. Jessica pergunta à “plateia” se entenderam e todos respondem que sim, que ela é uma professora. Ela diz que, diferente do outro grupo, que teve dificuldade em mostrar o trabalho voluntário, a aluna já resolveu na primeira fala.

Retomam a cena. A professora reclama com “a plateia” e diz que estão chamando mais atenção que os atores. A conversa continua, ela é mais enfática e pede para pararem. Briga com um aluno e diz que aquilo é falta de educação e respeito. Pede para a cena recomeçar. Ao iniciarem ela pede para falarem mais alto. Ao final da cena pede avaliação da turma, uma das alunas diz que ficou “dez”. Pede para explicar o que achou “dez”. A aluna diz que o trabalho ficou bem feito e que ficou claro ser um trabalho voluntário.

A aula encerra e os outros grupos ainda querem apresentar, mas o tempo acabou. Saíram desta sala e foram para outra aula. Tudo aconteceu em apenas um tempo de aula. E o interessante é que as duas cenas mostraram uma relação pouco respeitosa com os professores.

Turma do quinto ano

Todos entram e se sentam em círculo. Uma das alunas pergunta se eles irão fazer alguma peça para o dia da família. A professora diz que não estará na escola nesse dia, pois seus dias de aula são terças e quartas e que o dia da família é numa sexta. Diz para eles que podia fazer uma aula de teatro para os pais. Sugerem a eles organizarem para o próximo dia da família. Ao fazer a chamada, paralelamente chama a atenção de um dos alunos que faltou muito naquele semestre. Estão presentes 17 alunos e são vinte matriculados.

A professora pergunta se a atividade é sobre o trabalho voluntário e todos respondem que já fizeram. Ela verifica suas anotações e percebe que agora é o trabalho sobre as emoções. Lembra que nessa turma um grupo fez a cena sobre o trabalho voluntário inspirado no filme “Divertidamente”, e ficou ótimo.

Os alunos da cena a seguir parecem estar ainda combinando como fazer. A professora levanta a voz, várias vezes, para que a turma silencie e alerta o grupo em cena, dizendo ter dificuldade em entender as palavras. Pede para eles falarem mais calmamente, devagar, articulando as palavras. Pergunta ainda se eles estão entendendo o que ela solicita. Todos dizem que sim. Então uma das alunas nota que a “plateia” está conversando muito. A professora dá razão para aluna que está se apresentando.

Eu não consigo entender a cena, que é longa. A aula encerra, mas a professora segura um pouco mais o tempo, para que o último grupo apresente a cena.

Anexo - 07

Entrevista n°1
Professora Luíza

Flávia: Hoje é 01 de julho de 2019. Luíza é professora da Escola Millôr Fernandes, local da entrevista.

Flávia - Como você veio trabalhar aqui nessa escola?

Luíza - Quando eu prestei concurso para entrar na prefeitura, eu já escolhi a 4ª CRE, que cobre essa região da Maré. Primeiro, por motivo de distância e localização. Eu moro na Zona Sul, e a Maré, dentre todas as opções que eu tinha, era a mais próxima. Eu não ia deixar de morar na Zona Sul para poder trabalhar – essa era uma das coisas. E como eu vivia sozinha e tinha todos os meus amigos na Zona Sul, minha referência de tudo era a Zona Sul, e queria permanecer lá. A Maré era um lugar que eu já conhecia, eu já sabia do tráfego, eu já sabia como funcionava, eu já sabia de todos os detalhes. Também tinha conhecimento de que a Maré tinha escolas novas, então quando prestei o concurso eu tinha a intenção de vir para cá. Que se fosse possível, eu queria trabalhar em uma dessas escolas, que foram construídas no governo do Eduardo Paes. Quando eu passei no concurso, eu era a terceira para escolher a escola. As outras professoras já tinham mais conhecimento, inclusive uma já era professora da rede, e a outra já tinha ideia em que escola queria trabalhar. As duas escolheram a escola na minha frente, uma escolheu a Maré em uma escola que ela já dava aula e a outra professora uma escola no centro de Bonsucesso. Quando chegou a minha vez, para a escolha da escola, eu expliquei que nunca havia sido professora. Não recebi nenhuma lista das escolas e em quais localidades estavam situadas. Na verdade, ela conversou comigo e perguntou onde eu morava, perguntou o que eu pensava. Aí eu falei da Maré, e a senhora que me atendia disse que tinha vaga em uma escola nova, que é essa.

Flávia - Deve ter facilitado para ela ...

Luíza - É.

Flávia - Por que os professores não querem vir?

Luíza - E era intenção dela me colocar aqui, porque a escola era recém-inaugurada e estava com falta de professores. Nesse período a escola estava com muitos problemas na organização e mais um professor claro que sempre ajuda. Mas eu já estava com essa intenção de vir para cá, mesmo antes de escolher a CRE.

Flávia - Vamos retornar ao meu roteiro, como se deu a escolha de ser professora de teatro? Você escolheu isso?

Luíza - Sim, eu faço teatro desde os dezesseis anos e hoje eu tenho 29. Eu tive professores de teatro muito bons, e que de certo modo mudaram muito minha vida e meu modo de pensar o mundo. Então, eu tinha o desejo de ser atriz como toda jovem dessa idade. Todos os professores que eu tive – professores de teatro em cursos livres e tal – eram muito bons. Então tinha esse desejo de ser professora de teatro também. Então, desde o início de quando eu comecei a fazer teatro, eu já tinha o desejo de ser professora, e ao mesmo tempo desejava de ser atriz.

Flávia - Você então fez teatro na escola?

Luíza - Eu não tive na escola, eu comecei a fazer teatro em um curso livre gratuito promovido por um Centro Cultural próximo a cidade de Mogi Mirim, que é a minha cidade. Até hoje este centro oferece cursos de teatro. Então eu fiz aulas com diferentes professores. Minhas amigas faziam teatro e eu fazia dança, mas, sempre quis fazer teatro. Então quando eu pude fazer me encantei, desde então nunca parei.

Flávia - Há quantos anos você seleciona? E quantas escolas do município do Rio você já trabalhou?

Luíza - Eu sou recente na Rede, entrei no município no início de 2017, e só dei aula nesta escola que estou hoje. Antes disso, eu já tinha dado aula em projetos de extensão da Universidade. Eu dei aula para idosos no projeto Renascer com a professora Carmela, e lá fiz também iniciação científica, dava as aulas e participava da elaboração. As aulas aconteciam uma vez por semana e duraram três anos. Atuei desde que entrei na Unirio. Antes disso, eu estava no Maranhão, onde comecei a graduação. Lá eu também

participava de um projeto de extensão, que promovia oficinas em lugares variados. Então demos oficinas tanto em São Luís, em colégios, como também em quilombos remanescentes e meu professor deu aulas para integrantes do MST. Era uma experiência bem variada. Eram oficinas que duravam um mês, eu tive essa experiência de dar essas aulas.

Flávia - Como foi sua primeira experiência em sala de aula aqui na escola e sua primeira aula?

Luíza - Minha experiência, eu não posso dizer que não foi nem ruim e nem boa. Foi uma coisa estranha, porque eu já tinha dado aula para muitas pessoas ao mesmo tempo, mas era sempre em uma relação de oficina, então tinha a disponibilidade das pessoas. E quando eu cheguei à sala de aula, eu já previa que isso não seria da mesma forma. Eu não tinha espaço para aulas de teatro, então eu dava aula em uma sala com mesas e cadeiras e muitos alunos. E eu sendo jovem e mulher; então tudo isso influenciou para certo fracasso. Então, assim desse primeiro dia eu nem tenho assim lembranças muito fortes, eu me lembro da primeira turma que entrei – essa até já se formou. Com o passar do tempo foi uma turma muito boa, mas naquele momento a escola tinha um problema com a direção e era totalmente desorganizada – uma gritaria, os alunos batiam e chutavam as portas.

Flávia - Você tentou dar aula prática nesse dia?

Luíza - Eu tentei dar aula prática nesse dia, mas tentar dar aulas prática para crianças e adolescentes que não sabiam nada de teatro e com salas lotadas, foi difícil. Pois no início do ano as salas estão sempre lotadas e, além disso, os alunos não conhecem, não vão, ou nunca foram ao teatro. Era como se a minha prática não fosse autorizada, não fosse legítima para os alunos porque para eles aula era copiar o dever do quadro.

Flávia - Você se utilizou dessa noção de aula que eles tinham, em algum momento?

Luíza - Nesse primeiro dia de aula não, mas depois sim.

Flávia - Certa vez ouvi um comentário seu sobre o jogo teatral – “que ele nem sempre funciona na escola”. Você ainda concorda com essa frase?

Luíza - Sim, nesse momento inicial jogos teatrais realmente não funcionavam. Porque pelo menos na faixa etária em que eu dou aula, eu trabalho com alunos de dez, quinze ou dezesseis anos. Então nesse primeiro momento, que eles não conheciam o teatro os jogos teatrais, não funcionavam. Porque para eles parecia recreação, brincadeira, por mais que eu explicasse que o teatro se constrói através do jogo, foco e objetivo. Mas aquilo era abstrato demais e grande parte dos alunos não queria participar. Não funcionava de jeito nenhum, pelo número da turma e pela falta de disponibilidade – isso é exatamente o que a própria Viola Spolin fala. Como os corpos dos alunos são domesticados para ficarem sentados nas mesas e nas cadeiras, quando você propõe o jogo teatral para sair da cadeira para fazer outra coisa, por mais que o aluno queira sair dessa condição passiva, eles sempre fazem isso se rebelando. Era como eu já disse antes, não era legítimo, era como se eu não fosse professora, era como se eu não estivesse fazendo uma atividade de professora, portanto não queriam fazer. Então eu tive muitos problemas com isso, e eu acabei optando nesse momento em trabalhar com a improvisação direto na cena. Eles tinham a noção do que poderia ser o teatro até pela televisão – no sentido da representação, que as pessoas falam e saem, tem uma história, uma narrativa, então eles tinham essa noção. Havia vontade de fazer as cenas, mas não os jogos. Optei por deixá-los muito tempo improvisando cenas, e a gente conversava sobre elas, aos poucos fui incluindo algum jogo. Mas que estava camuflado, então eles estavam fazendo o jogo, mas não sabiam mais que estavam. Fez mais sentido para ele esse movimento contrário do que o que é proposto normalmente.

Flávia - Você pode me descrever como é o seu ambiente de trabalho? Enquanto estrutura física? O corpo docente? O corpo discente? Acho que você até já falou. E como é a relação com os responsáveis e com a comunidade escolar?

Luíza - Assim, eu acho que a estrutura física é de certo modo privilegiada por ser uma escola nova, embora o material da estrutura seja muito ruim, pois o tempo todo a gente lida com coisas quebradas, danificadas.

Flávia - Como se chama o material mesmo?

Luíza - Chama-se *drywall*. E aí, acaba que vai ficando com ar de precário também. A vantagem é que os corredores são largos, a gente recebe iluminação de fora, tem ar condicionado, mas quebram sempre. A gente está sempre cuidando, isso acaba que colabora muito com o trabalho. O que temos é problemas com a limpeza, eu sempre estou pontuando sobre isso na escola. E é assim desde que eu entrei, a limpeza sempre foi um problema. A escola nunca foi verdadeiramente limpa, e isso influencia no trabalho. Também temos essa estrutura no entorno que é violenta por causa do tráfico ostensivo. Embora que não temos problemas direto com eles, na verdade nosso problema é com a polícia. É quando a polícia entra para fazer operação policial, isso prejudica o trabalho e os alunos ficam sem aula. Nossas aulas são interrompidas no meio por causa das operações. Enfim, tudo isso é muito triste e prejudica a gente bastante. Na relação com os professores, em geral é uma relação amistosa, mas com muitos problemas de discordância de opiniões. Então existe um ruído, uma separação, uma parte da equipe que tende mais a ser mais colaborativa, olhar mais para o aluno de uma maneira mais humana. Outra parte não, andam mais no ritmo de cumprimento do trabalho do que de pensar a educação, em pensar as metodologias, e isso sempre causa um atrito em vários momentos. Com os alunos, a minha relação é muito tranquila, de muita afetividade e carinho. Eu sou professora deles há mais de dois anos, então sei o nome de todos os meus alunos. Sou professora de quase toda a escola. Não atuo somente nas turmas do Projeto Carioca – dos alunos que estão fora da idade/série – Aqui, são três turmas que participam desse projeto. Minha relação com os alunos é ótima, claro que eu tenho problemas de disciplina com o aluno que não quer fazer a aula, quer ficar no celular, que brigou.

Flávia - Mas é proibido usar celular na sua aula?

Luíza - É, e eu reforço que é proibido usar do começo ao final, brinco com eles que eu estou dando a oportunidade de eles ficarem sem celular durante 50 minutos ou dois tempos de 50 minutos. E como eu mesma não uso tanto o celular, uso mais para registrar as aulas - para tirar foto e vídeo, então acaba que eles respeitam essa regra porque veem que eu também não estou usando. Então não é uma regra só para eles e é uma regra para mim também. Em geral eles respeitam, às vezes, tem um ou dois que dá mais trabalho

com isso. Mas todo mundo respeita bem essa regra. Eu os trato com muito afeto e carinho. Sei das histórias de alguns, os pergunto pelo pai ou mãe se estão bem, se o irmão já nasceu. Assim, vou criando alguns laços. E eu acho que isso facilita o trabalho, às vezes tento me aproximar daqueles que são calados e quietos demais, converso também com aqueles que mudam bruscamente de comportamento. E na relação com os pais, eu e outra professora somos membro do CEC – Conselho Escola-Comunidade, somos a que mais têm contato com os pais dos alunos, claro que a direção também. Isso torna nossa relação mais próxima que dos outros professores. Muitas vezes eu sou chamada para o registro de ata regimental, quando o aluno comete alguma indisciplina grave. Há outras questões, pois a escola acaba se deparando com outros problemas trazidos pelos alunos - abuso sexual, abuso do pai que bate demais no filho, de crianças ou adolescentes que se cortam, alunas que engravidam. Fico sabendo muito dessa parte mais íntima dos alunos, e a gente acaba conversando com a família sobre isso. A minha relação com as famílias é mais quando acontece um problema. Mas assim na realização de projetos, na aproximação deles para colaborar com aprendizagem dos alunos, isso nunca aconteceu. Eu tento, falei com os pais nas reuniões, já conversei com a coordenação pedagógica. Pensamos em algo, mas não colocamos em prática.

Flávia - Como você se avalia como professora? Como acha que o corpo docente e direção te avaliam como professora? Como seus alunos pensam você como professora?

Luíza - Eu tenho muitas dificuldades em lidar com os alunos, principalmente no momento da indisciplina. Nem sempre lido da melhor forma que eu poderia. Em geral eu excluo o aluno que está cometendo a indisciplina. Até converso com ele depois, mas alguns alunos são muito recorrentes. Esses acabam ficando excluídos de minha aula, e ele mesmo acaba se excluindo porque ele vê que não consegue participar como os outros. Então eu acho que eu tenho um problema grave nesse sentido. Outro problema grave é a preparação de aula. Porque são muitas aulas, e eu não dou conta de preparar tudo. Então acaba que eu tenho algo que sigo, um espectro grande. E eu sigo com cada ano. Por exemplo, no sexto ano eu estou trabalhando agora sombra, dentro de uma narrativa indígena, da natureza. Então eu tenho esse eixo e tenho algumas coisas que eu vou fazer, mas eu não tenho

planejado exatamente o que eu vou fazer dia tal eu vou fazer isso ou aquilo, as coisas correm soltas e isso pode prejudicar o trabalho.

Flávia -E tem algum dia que você não sabe o que fazer?

Luíza - Sim, às vezes eu não sei o que fazer, mas eu improviso rápido, sempre penso em alguma coisa e o fato de ter uma sala para mim ajuda muito, além disso, eu tenho material, um armário cheio de coisas e com elas é possível fazer improviso. Eu acho que as minhas maiores deficiências têm relação com a indisciplina do aluno e não ter tempo de preparar as aulas. Pois eu sou 40h e a gente passa muito tempo na sala de aula, os tempos livres são para o centro de estudo, como ficamos na escola, sempre fazemos alguma outra coisa. Como eu sou do CEC, muitas vezes que estou no tempo do centro de estudos, sou solicitada para resolver problemas. Além disso, tenho dois estagiários que acompanho, faço mestrado e teatro. Faço muitas coisas, é um pouco exagerado. Mas, enfim acho que esses são os meus maiores problemas.

Flávia - Lembrando que também é uma avaliação é propositiva...

Luíza - Sim, minhas aulas têm muitas coisas interessantes, o próprio caráter do teatro com a possibilidade de os alunos experimentarem o corpo, olhar a escola por outro ângulo, acho que tudo isso são coisas que eu trabalho. Eu penso que esse caráter teatral faz eu ter uma boa relação com os alunos, e tento sempre manter um ritmo de alegria, de uma aula com energia. Os alunos passam a dar risadas, passam a contar piada, nos divertimos. E isso faz com que se interessem pela aula. E essa forma diferente do corpo pode estar em relação com o aprendizado.

Flávia - E como você acha que os professores e os alunos te avaliam?

Luíza – Olha, os professores é um pouco uma incógnita para mim. Eu acho que tem uma coisa do olhar assim no sentido de que aula de teatro é legal, mas não serve para muita coisa.

Flávia -Você acha que é por que eles não tiveram experiência com arte?

Luíza - Eu acho que eles não tiveram essa experiência, talvez nunca tenham assistido a uma peça ou se assistiu, foi para levar o filho. Era do Mickey ou os três porquinhos – claro que tem exceções. Mas no geral é um pouco essa experiência que as pessoas têm com o teatro. Os próprios professores não conhecem teatro, então como eles me avaliariam as minhas aulas é mais no sentido de que é para os alunos se divertirem e esfriarem um pouco a cabeça, eles têm essa ideia. Mas assim, eu como profissional, no geral, nos Conselhos de classe eu me sinto muito respeitada. Mesmo por aqueles que não gostam muito de mim. Mesmo porque eu fiz um esforço para ser respeitada, eu sentia no início que a maioria dos professores, os que ingressaram comigo, alguns já tinham experiência, mas nessa escola entraram comigo no mesmo concurso. No início senti que eu não tinha muito espaço de fala, quando me colocava era interrompida, e eu quase não era tratada como uma igual e não só eu, como também outra professora que também é jovem. Eu senti que no início eu não era muito levada em conta ou em consideração, nem minha opinião e nem minha fala e às vezes, eu nem podia falar. Mas com o tempo eu acabei conquistando um espaço e certo respeito.

Flávia - **Você acha que essa relação também acontecia por ser professora de artes?**

Luíza - Olha, não tenho certeza se tem conexão com isso. Mas eu acho que é muito possível.

Flávia - **Você tem peso no Conselho de classe?**

Luíza - Tenho peso sim, sem dúvida sim. Meu voto é contado como todos os outros. Mas, para discutir alguns problemas eu não era ouvida, porém eu insistia muito. Sempre busquei ser uma pessoa discreta, não me envolver em conflitos que não valiam à pena, e só me envolvia com aqueles que eu achava que eu tinha realmente algo a dizer. Então, nos momentos muito importantes eu acabei sendo ouvida. A minha aula não é considerada assim, uma aula superimportante, mas como pessoa sim, eu me sinto bem respeitada.

Flávia - **Os alunos, como você acha que os alunos veem sua aula?**

Luíza - Eu acho que é bem heterogêneo. A opinião deles é bem diversificada assim não tem uma opinião única. No geral eu acho que eles gostam da minha aula – a maioria. Gostam até pela possibilidade de estarem em outro espaço, não necessariamente pela própria aula. Mas só de poder sair da sala de aula convencional. E vir para outro espaço. Onde você pode se sentar no chão poder deitar-se. E pode às vezes, fica até sem fazer nada, tipo só assistir ou só falar. Então tudo isso faz com que eles gostem da aula. E faz com que sintam também que a aula é importante em outro lugar. Mas de vez em quando eu ouço uns comentários tipo - Professora eu gosto de sua aula, ou a gente não faz nada, ainda a gente não copia nada do quadro. Escuto uns comentários assim que me assustam um pouco. Eu entendo o motivo da fala, mas eu penso que minha aula está esvaziada às vezes. Mas eles gostam muito de estar em cena no geral.

(A entrevista foi encerrada, pois a professora Lígia precisou adiantar o tempo de uma aula, por causa da falta de uma professora. a coordenadora pediu para ela subir o seu último tempo e a turma seria liberada mais cedo)

Rio de Janeiro, 12 de setembro. Entrevista com a professora Luíza realizada na minha casa. Depois de várias tentativas para nos encontrarmos, mas por questão de tempo apenas nesta data foi possível entrevistar a professora.

Flávia - O quanto à estrutura escolar contribui para o desenvolvimento das aulas de teatro?

Luíza – Como eu trabalho em um Ginásio eu sou privilegiada, porque a escola tem um auditório, não apenas eu uso. Ele é muito utilizado para as crianças verem filmes. Mas, além disso eu tenho uma sala, que é uma sala menor que as outras salas, mas é apenas para as aulas de teatro, então naquela sala só acontecem aulas quando eu estou presente na escola.

Flávia – É uma sala sua.

Luíza – É uma sala minha, claro que se alguém precisar usar e eu não estiver usando, pode usar, afinal é um espaço público. Mas foi uma sala destinada para as aulas de teatro.

Foi um espaço conquistado, quando cheguei na escola esse espaço não existia. Essa sala inclusive estava trancada, não tinha utilização. E essa nem foi minha primeira sala, quando eu cheguei eu tentei usar o auditório, mas não consegui por dois motivos: primeiro que ele é muito amplo, então não há voz que de conta de passar o dia todo ali dentro. Segundo que eles não sabiam lhe dar muito bem com aquele espaço, isso fazia com que tudo fosse muito caótico, além disso a escola estava muito desorganizada, com a direção anterior. O espaço era difícil de lhe dar, havia muitas cadeiras, e era sempre uma bagunça. Ele também vivia ocupado, pois eram muito utilizados quando havia falta de professor.

Flávia – você também utiliza a sala de aula comum deles?

Luíza – Uso, principalmente no início.

Flávia - E agora como é a frequência?

Luíza – Uso de vez em quando, mas cada vez menos. Uso em circunstâncias diferentes, quando os alunos não conseguem fazer a aula dentro da sala de teatro. Como é um espaço vazio, a aula necessita de uma certa dinâmica, então se eles resolvem que este espaço vazio é só para correr, empurrar e machucar um ao outro, então esse espaço não funciona para o fim que ele foi pensado. Aí eu prefiro levá-los para os a sala convencional.

Flávia – Você trabalha o que neste espaço convencional?

Luíza – Com o sétimo ano agora, nós estamos lendo o texto da Maria Clara Machado, “Pluft o Fantasminha”. A gente leu a dramaturgia inteira, as outras turmas leram na sala de teatro. Mas com essa turma não funcionou na sala de teatro, aí fomos para a sala de aula. Nesse segundo momento, eles ainda estão na sala, é uma segunda etapa de compreensão, interpretação do texto, que é através dos desenhos. As outras turmas fazem isso na sala de teatro. Hoje a sala de aula é um lugar prazeroso, porque pode se sentar, deitar-se no chão. É muito limpa, essas coisas atraem o olhar deles, pois é um espaço muito cuidado, então eles querem estar ali. E quando isso não é possível coletivamente e os levo para a sala de aula convencional. Acaba sendo um pouco de punição e é mesmo.

Punição no sentido que existe um acordo para usar a sala, se ele não é cumprido então não tem como.

Flávia – Também é um modo de se poupar... a voz...

Luíza – Sim, porque a aula não acontece, e na sala de aula convencional, ela acontece. Então, entre não ter aula nenhuma e ter aula em um espaço convencional eu optei pela sala convencional. Outro motivo é que as vezes eu preciso das mesas e cadeiras pois uso recorte, colagem, enfim. Uso muito esses materiais e as mesas ajudam.

Flávia - Quantas turmas você atende e em média quantos alunos você tem por turma?

Luíza – Eu tenho dez turmas regulares de teatro. Cada uma com dois tempos, então eu sou professora de todas as turmas da escola, do sexto ao nono ano. Eu só não sou professora do Projeto Carioca.

Flávia – Então são vinte tempos?

Luíza – São vinte tempos com essas turmas, mas para algumas dessas mesmas turmas eu dou aula também de Projeto de Vida, mas eu transformo tudo em teatro. Como a disciplina Projeto de Vida sugere trabalhar a identidade, a individualidade o potencial do aluno, através de dinâmicas variadas e o teatro já trabalha essas competências, então eu aproveito as aulas para fazer mais teatro. Então eu fico com quatro tempos de aula de teatro com algumas turmas. E isso completa meus trinta tempos de aula. Eu faço uma dupla, sem ela seriam 26 tempos. E cada turma tem em média trinta e cinco, ou trinta e oito alunos. Mas um ou dois, sempre faltam, mesmo assim, são turmas muito cheias.

Flávia - Quais Métodos você costuma utilizar no seu cotidiano escolar?

Luíza – O principal que uso é o Ryngaert– o indutor de jogo. É a partir de um indutor que não necessariamente precisa ser o texto, podendo ser um desenho, uma imagem, uma figura, uma música ou vídeo. Então eu parto principalmente do Ryngaert. Mas claro que

é uma mistura de coisas, eu uso Stanislavski também, em especial esse ano, fazendo análise ativa do texto. Então a gente lê o texto e imediatamente a gente faz a cena. Um grupo de alunos lê para todos e imediatamente, sem combinar nada, fazem aquela cena que eles leram. De início, há uma dificuldade, pois eles têm dificuldade na leitura, mesmo sendo alunos do segundo segmento. Mas eles se acostumam com essa dinâmica. Também uso os jogos do Boal, da Viola Spolin, só que para mim os indutores são mais fortes na minha sala de aula.

Flávia – Mas no início, como relatado, você não conseguia trabalhar com jogos?

Luíza – Isso, de início, eles faziam cena da maneira que eles achavam que era teatro, então imitavam modelos da televisão, coisas desse tipo. Era uma aula muito louca, ao mesmo tempo que eles gostavam de fazer cenas e tal, mas assim, eram cenas cheias de preconceito, violência contra mulher sem nenhuma crítica. Eram coisas medonhas, mas ao mesmo tempo foi um canal de comunicação, pois eles tinham a necessidade de falar da realidade deles, então quando eles faziam as cenas e eu tentava argumentar eles não me ouviam nunca. Eles queriam apresentar a cena, mas eles não queriam me ouvir e quando eu argumentava, eles diziam – “a gente é assim mesmo professora, da favela”. Então tinha um pouco esse pensamento, mas com o tempo isso foi se modificando, quando eles foram entendendo como a aula funcionava e principalmente o espaço. A sala de aula influenciou isso, fez com que minhas aulas tomassem outra proporção porque essas cenas eram montadas na sala de aula convencional. Era uma gritaria, uma bagunça parecia que todo mundo estava se matando. Mas as coisas apareciam, bem precariamente, só que quando surgiu a sala, não essa que usamos hoje, era outra sala, eu comecei a trabalhar com eles pela via do corpo, eles não queriam fazer os jogos porque achavam tolos, achavam coisa de criancinha. Então eu comecei a fazer com eles alongamento, um pouco de meditação na medida do possível, aí quando eles começaram a se sentir à vontade com o corpo deles, parece que ao mesmo tempo as coisas foram fluindo de outro modo. Foram surgindo outras questões, passaram mais a me ouvir. O fato do corpo estar livre e poder se movimentar de formas diversas fez com que eles se deslocassem do que eles achavam que eram, aquele modelo violento, de gritaria. Eles começaram a entender que podia ser diferente.

Flávia – Você acompanhou a BNC. Essa é uma questão que não está nem formulada. É que na própria qualificação foi me dito que já é antigo. E que já temos a Base Curricular Nacional. Então é para falar amplamente.

Luíza – A minha coordenadora que trouxe para nós. Eu olhei, mas no geral, as coisas não mudaram tanto, entre os Parâmetros e a Base Curricular. Isso para a nossa área. Continua sendo o jogo, a possibilidade de o aluno ter apreciação estética. As coisas não mudaram tanto nesse sentido, bem nada que me lembre agora...para fazer uma crítica direta. Não lembro nada de muito específico. Mas a Base Nacional é dividida por anos, já no sexto ano o indivíduo tem que aprender isso.

Flávia - É novo. Mas parece-me que ele divide por competências. A questão da linguagem estaria em um bloco, parece-me, que é o mesmo que o português. Também há o de ciências, faz um agrupamento de matérias. Isso é mais do ensino médio. Enfim... é uma discussão frágil. E as Orientações Curriculares de Teatro do município, você utiliza?

Luíza - Eu sempre dou uma olhada, mas eu não sigo, aliás é impossível seguir aquilo à risca, porque quando eu cheguei para dar aula, nenhum dos meus alunos tinham feito teatro. Com raras exceções. Então, eu não posso trabalhar como o oitavo ano algumas competências se ele nunca viu teatro. Ainda mais com uma sala cheia e outros problemas ao redor, acho muito complicado, eu sempre tenho muitos alunos novos entrando e saindo. É complexo enquadrar certas coisas, porque elas estão todas juntas. Há turmas que precisam de mais um aspecto do que de outro. Eu tenho turma com mais inclinação para aula corporal, para uma aula mais dinâmica e rápida, com muita disposição corporal. Mas tenho turmas que não, é um adolescente aborrecido, cansado e que não é possível eu chegar com uma proposta de expressão corporal, pois eles não vão aderir. Tenho que lidar com o coletivo da turma, há coisas que não são possíveis em certas turmas.

Flávia – Na última entrevista você me falou que tinha um campo vasto de trabalho para cada turma. E que você seguia. Gostaria de saber como foi o teatro de sombra com o sexto ano? Estava bem bonito! E o sétimo, que você deu aula com base no filme “Lisbela e o Prisioneiro”.

Luíza- Era o oitavo. Bem, eu tento seguir uma ideia para cada ano, então o sexto ano eu estou trabalhando com teatro de sombra e ao mesmo tempo com questões indígenas. Para não ficar um indígena borrado, eu escolhi os Ianomâmis. Mas eu comecei com eles falando da floresta, da árvore, e aí para chegar a quem mora na floresta. Assim, para não chegar e dizer – vamos falar sobre os índios- e não ficar uma coisa assim... que a experiência não foi tão interessante. Então parti de uma outra via, nós estamos trabalhando ainda os bonecos que estão quase prontos. E agora estamos falando muito sobre os Ianomâmis, que são indígenas que vivem na Amazônia em locais bem afastados do moderno. Levei trechos de um livro de um antropólogo, o livro “A Queda do Céu”, de um etnólogo francês que se chama Bruce Albert e do índio Davi Kopenawa. O livro tem um caráter narrativo, e apesar de ser um livro gigante com mais de 500 páginas, ele fala muito da infância dele, de costumes. Eu levei parágrafos e eles criaram histórias – narrativas escritas. Também encontrei outro livro mais direto, também fala dos costumes, tem algumas figuras desenhadas, algumas fotografias. A nossa ideia é fazer uma espécie de apresentação-instalação, não como uma narrativa, com começo, meio e fim. Os oitavos anos, com todos eu iniciei com “Os Fuzis da Senhora Carrar” no início do ano, fazendo a análise ativa do texto, que é um procedimento do Stanislavski, todos eles improvisaram. Além disso havia o conteúdo teórico e falei sobre o texto dramático, unidade de ação, unidade de tempo, unidade de lugar, rubrica. Isso no início do ano, mas uma turma se inclinou à montagem e como é um texto longo, improvisamos cenas a partir das cenas improvisadas da análise ativa, fizemos modificações da própria narrativa, mas essencialmente é a mesma questão da mãe que não quer que o filho lute no exército revolucionário, porque ela já perdeu o marido e não quer mais perder nenhum familiar. Esse processo está em montagem final com esse oitavo ano. Com o outro oitavo, como eles ficaram assim, sem saber, sem dedicação com texto, então eu estou trabalhando coisas diferentes com cada um. Em um dos oitavos, como também trabalho Projeto de Vida e a aula chamou a atenção deles, nós estamos arrumando a sala de teatro, e vamos fazer lambe-lambe, primeiro dentro da sala e, se ficar bom, quem sabe a gente pode fazer fora da sala. É uma forma de conquistar a direção. Se eu chegar na direção e dizer que vou colocar coisas na parede que não vão sair, ela vai dizer que não! Mas, se vir o trabalho pronto, talvez ela permita. Uma parede, um espaço. Mas primeiro, vamos fazer na sala de teatro. Estamos nesse processo, eu levei uma amiga para fotografá-los porque a minha

ideia é fazer com as imagens deles mesmo. Ela os fotografou durante a aula de teatro. Ela é atriz, então ela sugeriu coisas, estamos esperando as fotografias ficarem prontas. Os outros dois oitavos eu estou trabalhando com Boal, por dois motivos: o primeiro é que a escola já tem um projeto que será sobre a questão racial, será em novembro. Eu já tinha interesse em trabalhar essa temática com ele, ela sempre surge em sala de aula, como dúvida ou como preconceito mesmo. É mais raro como preconceito, vejo mais outros tipos de preconceito do que pela cor da pele. Mas ele surge, então tenho feito alguns jogos do Boal com eles.

Flávia – E o nono ano? Você me falou que os nonos eram meios caóticos.

Luíza - É, ele é um pouco difícil, o nono ano é muito complexo! Ele sente dificuldade de continuidade, começamos alguma coisa hoje, e amanhã eles já não querem fazer o que estavam fazendo ontem. Sempre foi uma turma difícil, dou aula para ele desde que entrei na escola. Eles sempre tiveram problema de relação, então eles brigam muito, se xingam muito, criam intrigas. Eu não tenho um bom coletivo, então eu tenho muita dificuldade, mas já melhorou, antes não havia diálogo possível. Então nos últimos dias levei um trecho dos “Capitães da Areia”, como ali eu tenho muito meninos, e eles apresentam uma postura de rebeldia então pensei que esse texto pudesse chamar a atenção. Então eu sempre trabalho com desenhos e cenas a partir dos desenhos.

Flávia – É uma turma que você tem mais que inventar, criar mais? Já que eles se mostram mais indisponíveis então você precisa chegar sempre com alguma novidade, ou algo diferente.

Luíza - Eu acho que não, na verdade. Por exemplo: o trabalho com o sexto ano, como ele rende muito, é como se fertilizasse a terra, aquilo brota, então as ideias nascem da empolgação, do trabalho que eles fazem. Eu sinto que invento mais na fecundidade, pois é um solo rico. Com o nono é mais difícil porque as propostas que dou são negadas e aí fica difícil, então fazer o convencional como, vamos desenhar essa cena, vamos fazer um roteiro com começo, meio e fim. Aulas mais próximas das atividades que fazem na sala convencional funcionam mais, porque a proposta do novo é muito difícil.

Flávia – Eles conseguem usar a sala de teatro?

Luíza - Conseguem. Acontece caos, mas eu tenho dado aula para eles lá. Chegou inclusive uma aluna nova, muito boa. Ela é tão boa, que já está na peça do oitavo, “Os Fuzis da Senhora Carrar” Se ela não tiver aula, ela vai para a minha sala, o professor não veio ela vai para minha sala, então ela sempre apareceu no momento em que estava com o oitavo que está montando, pois com esses eu tenho quatro tempos, por causa do Projeto de Vida. Descobrimos que ela sabe cantar, tinha um garoto, mas ele é muito tímido, então ela vai cantar com ele e vai participar da peça. Ela chega para mim e pergunta “– Professora por que a aula do oitavo ano é muito mais interessante que da minha turma?”. Eu respondi “- Por causa dos seus colegas”. Ela disse “– Eu sei professora, eu sei”. Hoje fizemos um ensaio extra, fora do horário da aula. Essa aluna falou “– Eu vou repetir de ano para entrar na turma de vocês do oitavo ano”, falou brincando.

Flávia – Você sempre marca ensaio extra com eles? No final do horário é o melhor, pois a escola está vazia?

Luíza – Não marco sempre, mas agora com o FESTA – Festival vamos ter que ver mais ensaios.

Flávia - Como você descreveria o seu cotidiano como professor?

Luíza – Eu acho muito, muito, muito, muito cansativo. Eu acho que é trabalho demais, trabalho demais mesmo.... meio louco, é muita exigência para um professor. Acho muito estafante, cansativo mesmo. Mas por outro lado, embora seja tudo isso, eu tenho muita alegria no que faço, no trabalho, na sala de aula, na relação com os alunos, eu me divirto muito na sala de aula, me divirto com eles, me divirto com as nossas diferenças de hábito, diferença cultural, diferença social. Me divirto, e eles também se divertem, desde o meu sotaque até a pessoa de teatro, que é diferente dos outros professores. Eu acho muito cansativo, mas também acho muito prazeroso. No final das contas, eu gosto muito. Embora ache que deveria trabalhar um pouco menos e ganhar o mesmo que ganho. No início, eu me sentia muito angustiada. Eram muitas dificuldades, eu me sentia em um estado depressivo, angustiada, nervosa por não conseguir fazer nada da maneira que eu

esperava. Porque a gente é colocado na escola sem nenhuma assistência, o que é super estranho, porque qualquer trabalho, você tem uma semana de treinamento, até para vender um produto você tem um tempo para se adaptar, mas para o professor não. Você faz a universidade e entra na escola, e não tem ninguém que te acompanhe. Ainda mais que, quando eu entrei na escola ela estava sem coordenadora pedagógica. Hoje temos uma que é muito parceira e ajuda muito em várias questões, mas foi muito difícil o primeiro momento, eu me senti muito mal. Acho que esse é um dos momentos em que as pessoas desistem, porque é muito difícil. A outra coisa do cotidiano, é que eu sou professora do CEC, do conselho. E acho, que talvez, isso seja o mais difícil, porque ninguém quer. Desde que entrei sou eu que sou, mais uma outra diretora. Todo ano a direção pergunta aos professores, mas ninguém aceita. E é um trabalho muito importante, pois fazemos mediações de diversos problemas dos alunos: de pais com alunos, de aluno com aluno, de mãe de aluno com outra mãe. Enfim, são muitas intermediações. E são difíceis, as vezes envolve um pouco de risco. Principalmente para as direções, no sentido da violência mesmo. Isso é uma coisa que faço e que sei da enorme importância, mas é algo que me angustia um pouco. Então eu tenho tentado me informar mais. Agora eu tenho um contato da SME, porque eu fiz um curso, para nos ajudar, pois nos deparamos com muitas questões.

Flávia – E o PROINAPE?

Luíza - Sim, já nos ajudou em questões graves e bem importantes. Hoje eu sei que ao menos na região que estou existem mecanismos que a escola pode articular para ajudar a vida de uma criança com mudanças radicais. Então, eu sei que o Conselho Tutelar funciona, pelo menos ali. Eles são presentes, quando a gente precisa eles nos atendem, atendem as famílias, conversam com a gente e estão em contato com a gente. Psicólogo também, existem muitos casos de crianças que precisam ir com urgência. A gente tem uma conexão com a clínica da família, a gente tenta encaminhar por ali. Também há outro canal que é com a UNISUAN... E isso não era uma coisa que eu pensei que funcionasse tão bem. Mas dá resultado e o resultado aparece na sala de aula. Essa é uma das coisas mais difíceis, mais que a própria aula. A gente tem muita preocupação com o aluno, muitos professores têm. Quando alguns alunos começam a apresentar um tipo de problema os professores já nos procuram para conversar. Aí chamamos a mãe para

conversar, então há um hábito fazemos relatórios sobre o comportamento do aluno para encaminhar para o Conselho Tutelar ou psicólogo. Isso é difícil, pois fazemos a intermediação sem nenhum conhecimento técnico.

Flávia – E aquela questão dos traficantes que abriram um portão e poderiam passar por dentro da escola? Melhorou? Você estava bem angustiada, pensando em sair...

Luíza - Melhorou muito. Eu não sei se tem relação... mas lá na comunidade, havia uma casa de alguém importante do tráfico e era muito próximo à escola. Com isso havia muitos homens armados, porque eles fazem tipo uma escolta, era uma grande quantidade. Eles construíram uma passagem que passava por dentro da escola, caso precisassem fugir, e isso estava me deixando nervosa. Quando eu fui ao curso da SME sobre álcool e droga ao final falei sobre isso com os psicólogos, e eles ficaram muito comovidos, mas entendendo que nós não podíamos fazer nada. Pouco tempo depois essa pessoa importante do tráfico que morava próximo à escola não está morando mais. Então não há mais o risco em passarem por dentro, pois a pessoa não mora mais ali. E diminuiu o número de homens armados junto à escola. Não sei se o psicólogo articulou algo – pois ele ficou muito preocupado.

Flávia – Eles também devem migrar....

Luíza – Exatamente, e a polícia nas últimas vezes, entrou na casa desse traficante. Então ele mudou de lugar. Não sei se tem relação, talvez não tenha nenhuma relação com o psicólogo, mas as coisas voltaram a ser mais parecidas como a gente trabalhava ali.

Flávia – Essa semana, não teve aula um dia, né?

Luíza - Foi na sexta passada, teve uma operação policial, e não tivemos aula. Isso aconteceu em média uns dez ou doze dias sem aulas iniciadas.

Flávia - Você acredita que esteja desenvolvendo uma metodologia própria? Qual?

Luíza - Olha, eu não sei. Mas talvez sim. Eu tenho pensado nisso, mas no sentido político. Tenho pensado a aula de teatro como uma anarquia, talvez. Ou como um ato de resistência contra essa escola, que na minha opinião é quase criminosa. A minha escola talvez menos, outra mais – essa escola insalubre, fechada, sem luz, suja, com a estrutura física comprometida, com os móveis abandonados destruídos, as paredes sem nenhum cuidado – porque a escola é para um determinado tipo de classe social, então não precisa ser um bom lugar, limpo, confortável, um lugar feliz. Como se crianças estivessem destinadas a estarem em um ambiente desconfortável. E esse ambiente, provoca coisas, e elas aparecem e não são à toa. Porque um aluno picha uma parede, quebra uma cadeira ou picha um armário, não é à toa. Por que ele quebra? Será que não é porque está tudo quebrado? Então eu leio a mensagem que esse lugar é um lugar quebrado, que é um lugar para quebrar? Então, tenho pensado muito sobre isso, na aula de teatro como esse lugar de utilização do corpo, potência do corpo, porque há espaço para potencializar esse corpo. Porque dentro da sala de aula 35 ou 38 alunos sem obedecer às normas da metragem espacial, o metro quadrado de cada aluno. Isso não é respeitado. Então, penso que nossa escola pública nesse momento é um espaço criminoso em relação as crianças. Ela não está obedecendo o estatuto da criança e do adolescente, não obedece a identidade da criança e sua subjetividade. Então penso que o espaço para aula de teatro, conquistado, ele só existe porque existem os desejos, se não fosse o desejo ele não existiria. Então eu penso que é um espaço de resistência, é um espaço que mostra que a escola não precisa ser aquele todo que está em volta. Quando eu entro na sala de aula convencional, quando dou aula na sala convencional, mesmo na minha escola que é mais nova, com janelas, com paredes brancas, não verde escura, roxa, não cinza. Eu me sinto envergonhada, eu acho que os alunos e seus pais não merecem aquele espaço, que não é digno de nenhuma pessoa. Eu sinto vergonha daquele chão sujo, daquela poeira, daquelas mesas riscadas, da porta do armário quebrada, de alguns livros jogados, e em geral se culpabiliza as crianças. Se está sujo a culpa é delas, se está pichado a culpa é delas, se o livro está jogado a culpa é delas. E a culpa não é delas, definitivamente. Em geral o corpo docente não se preocupa com essa situação, não todos. Mas parece que está todo mundo habituado a trabalhar em um lugar sujo e tudo quebrado. E não vão falar nada, porque é assim em todo lugar.

Flávia – Daí você faz seu espaço diferente?

Luíza - Isso, faço ele diferente, e os alunos querem ficar dentro desse espaço sempre e lá dentro eles não destroem nada, eles não picham nada. Claro, as vezes as coisas quebram, as vezes por acidente, por distração por pequenas confusões. Realmente as coisas quebram, mas não por vandalismo, como se fala. A maior parte das vezes as coisas quebram por acidente, daí se culpabiliza as crianças, como se elas estivessem no instinto de destruir tudo, e não é verdade, senão minha sala não existiria.

Flávia - Você já precisou mudar um planejamento por causa de alguma adversidade encontrada no ambiente escolar? Como foi? E o que você fez?

Luíza – Eu mudei desde o início, muitas vezes. Os alunos não conseguem ficar na sala de teatro, e preciso levá-los para a sala de aula convencional.

Flávia – Você também trabalha no CEC, e lhe dá com muitas problemáticas. Você pode esbarrar em determinadas questões que fazem mudar o planejamento, por exemplo.

Luíza – É sim, então ano passado quando fui trabalhar pela primeira vez com teatro de sombras, eu pensei em um aluno que não fala, ele não tem nenhum problema biológico, físico, mas ele não fala e ouve muito bem, e tem muita dificuldade de aprendizagem, e aí eu tinha pensado, no primeiro momento, nos bonecos por conta dele. Mas acabou que eu não trabalhei com a turma dele com os bonecos, pois a turma dele era uma que não conseguia estar na sala de teatro. Daí, ele repetiu de ano, porque tem muita dificuldade de aprendizagem, e esse ano está em uma turma que está trabalhando teatro de bonecos. As vezes acontece por conta de uma questão ou por conta de todos juntos, mudo muito. Eu acho que mudo toda hora o planejamento.

Flávia - O quanto você percebe seus alunos interessados na sua disciplina?

Luíza – Hoje, eu posso dizer que estou bem. Eu acho que mais da metade dos meus alunos se interessam pela minha aula por algum aspecto. Talvez nem todos queiram estar em cena, mas eu procuro ampliar as possibilidades, para que eles possam executar tarefas fora da cena. Então eu os vejo engajados no geral, o nono ano é o que tenho mais dificuldade, mas

tenho alunos que gostam muito. Talvez seja a turma com menor aderência à aula. Mas no oitavo ano a aderência é quase cem por cento em todas as turmas, o sexto ano também. Em geral, quando tenho dois ou três que não queiram participar ou que participam com muita resistência, normalmente são crianças que estão passando por algum tipo de problema em geral. Mas no geral a aderência é muito boa.

Flávia - Você já se percebeu não trabalhando sua disciplina para solucionar questões que pareciam mais urgentes em determinados momentos?

Luíza – Eu faço isso sim, mas são diálogos, e não necessariamente uma outra aula. Hoje ao final da aula eu tive que parar e pedi para parte dos meninos ficarem na sala. Talvez uns nove alunos. Eu precisava falar com eles especificamente sobre homossexualidade, porque durante a aula toda, era um jogo que eles tinham que caminhar no ritmo. Eu bato uma clave e eles tinham que parar na pausa e depois precisavam fazer pose. Eles estavam fazendo, mas durante o jogo fizeram piadas preconceituosas com a homossexualidade. Então parei a aula para falar sobre o assunto, então isso é muito recorrente. Há uma coisa gritando na sala de aula, tem alguém que está sendo muito racista, a aula precisa parar para falar sobre o racismo, mesmo que aula seja sobre outro assunto. Muitas vezes eu paro para fazer esse tipo de intervenção. Mas ao mesmo tempo o planejamento tem sua motivação, eu iria trabalhar o teatro de sombra, mas eu tinha esse desejo de trabalhar essa temática indígena por diversas questões políticas. Poderia trabalhar um texto clássico infantil, seria ótimo também. Mas me parecia que era melhor falar sobre índio nesse momento. Eu tenho essa preocupação de mudança, as vezes posso até ter escolhido um texto e mudar a direção das coisas para poder falar sobre outras temáticas.

Flávia - Você cria estratégias para superar ausências de recursos no seu cotidiano profissional?

Luíza – Eu recebo muitas doações, principalmente das professoras, eu pedi roupas, objetos, acessórios, coisas que não usassem mais. Uma das estratégias é a doação. Então montei um pequeno acervo. Agora, com “Os Fuzis da Senhora Carrar”, nós tínhamos várias roupas jeans, calças. Foram doados para a escola para fazermos um bazar, quando chegaram eu falei – eu quero ficar com essa caixa de calça jeans, pois elas vão servir para alguma coisa.

Elas agora, vão compor o figurino dos “Fuzis da Senhora Carrar”. Tudo que recebo de coisinhas é importante, só não guardo mais porque não cabe. Uma fita, um copo, uma lata, uma fita de cetim, tecido, retalhos, são coisas que me interessam. Agora, eu estou juntando lata, não sei o porquê, mas eu estou guardando. Pedi para alguns professores que tem crianças e estou guardando, vão virar algo depois. Sempre penso nos materiais, as folhas e galhos de árvore, e eles ficaram deslumbrados, porque na maré tem poucas arvores, poucas folhas.

Flávia – Você levou folha?

Luíza – levei um saco, preciso pegar mais, pois vão se desgastando, são frágeis.

Flávia – Mas observei outros materiais, livros, lâmpada, som... são objetos que você adquire para usar no trabalho.

Luíza – Sim, tem a doação e algumas coisas que eu compro mesmo. Comprei uma extensão, uma lâmpada, não são coisas muito caras. A lâmpada fria de *led*, ela não esquenta, então a criança pode pegar. Então eu adquiero algumas coisas, que no trabalho como atriz eu vou observando certos mecanismos da iluminação, como vamos resolvendo certas coisas. Então tem coisas que eu compro. Agora a escola tem um dinheirinho do bazar, então algumas coisas são possíveis de serem compradas com esse dinheiro.

Flávia - O quanto você acredita que o exercício do magistério no contexto do Município do Rio de Janeiro contribuiu para seu desenvolvimento profissional?

Luíza - Eu acho que é meio louco, assim, é aprender na dificuldade. Não que isso seja bom, mas aprendemos muito na dificuldade, isso é na vida.

Flávia – O que você considera a dificuldade maior no município?

Luíza - A primeira é a quantidade de alunos por sala. E a segunda é o descaso, pelo espaço institucional. Existe uma preocupação da minha diretora, ela trabalha muito, de sol a sol, não falta. Mas as preocupações dela são outras, diferentes das minhas, pois ela acha que

essa instituição funciona assim. Então ela trabalha para ela funcionar plenamente, mas ela não tem o desejo de modificar essa instituição. O meu desejo é tirar todas as paredes.

Flávia – Mas a direção te ajuda com que pode...

Luíza – Sim, me ajuda muito. Se eu preciso de algo elas se dispõem a ajudar prontamente. Também não peço nada impossível, mas em geral elas se dispõem em me ajudar de imediato. Acaba que os alunos te ensinam a lidar com eles, a falar com eles, há como descobrir coisas deles, que estão ali, muito trancadas e que as vezes precisam sair, precisam ser faladas, compartilhadas. Acho que o maior aprendizado é com a relação com o aluno, porque nada substitui essa relação, você só aprende a lidar com o adolescente com ele. Mesmo que seja só observando, mas é junto com ele que você vai aprender a lidar com a criança e com o adolescente. Eu acho que pessoalmente eu não mudei desde que trabalho no município, mas no sentido da competência do trabalho eu acho que hoje sou mais competente do que era antes. Também a carga de trabalho é tão grande que eu me sinto mais capaz. E eu acho que nas condições que trabalho hoje, acho que em outras condições quaisquer, eu posso trabalhar. Eu acho que estou no limite, lidando com a violência, com o tráfico, com problemas profundos dos meus alunos, lidando com o espaço pequeno na sala de aula, lidando com outros professores com problemas seríssimos de machismo, de indefinição política, e o humor que se desconta em qualquer pessoa, então você acaba lidando com esse tipo de relação profissional. Não que ache que o professor precise ter vocação, acho que ninguém nasce vocacionado para nada na vida, tudo podemos aprender, mas é necessário ter desejo e vontade de mudança. Sem esse desejo, se ele tá só para cumprir o horário, é óbvio que ele vai sofrer com isso. Pois ele não vai executar o trabalho dele dessa forma. A frustração vai bater rápido com uma pessoa que não está preocupada com o que tá acontecendo no geral.

Flávia – Gostaria que você me falasse da artista Luíza e da professora.

Luíza – Falei um pouco sobre isso com os meus estagiários hoje. Me parece que quanto mais a gente é artista e continua sendo, mas fácil é ser professor. Porque, os alunos têm muito interesse pela arte. Mesmo que de imediato isso não seja reconhecido, mesmo com a dificuldade em reconhecer uma música com outro tom, ritmo ou outra levada. No início

vai ter um susto, uma risada, um assombro que faz parte também da apreciação estética. Então quanto mais eu levo coisas do trabalho de artista, que no primeiro semestre eu estava atuando, apresentando espetáculo, me provoca e dá vontade em levar coisas para os alunos. Comprei há pouco tempo uma clave de rumba, o meu diretor usa muito. Isso causa um movimento na aula muito diferente. Se eu não estivesse ensaiando no início do ano, talvez eu não levasse uma clave de rumba, talvez eu não conhecesse. Eu adoraria tocar um instrumento, e eu tenho certeza de que isso iria mudar completamente as minhas aulas. Os alunos são movidos por música, então a sonoridade estimula muito o desejo deles participarem. Essa clave, eu usei com todas as turmas em temáticas diversas, e em todas essas turmas funcionou, eles acharam interessante o som. Chama a atenção, não é mais a voz da professora ao longe. O que é isso? Aí todo mundo te olha, daí surge jogos, as emoções da cena, no ensaio de hoje eu defini que a clave era o coração deles, quando eu acelerar é porque a emoção está saindo e quando eu diminuir é porque vocês estão ficando mais calmos. Serviu também para cantar com o sexto ano, serviu para um monte de coisas. Então, são coisas que descobrimos sendo artista ou vendo muita coisa. Imagens também são fundamentais, os ensaios me trazem muitas imagens e elas são muito importantes para essa geração. Elas não precisam ser no *Datashow*, no *PowerPoint*, elas não precisam ser digitais. Isso foi algo que percebi, pois se você coloca no *Datashow* uma imagem parada eles vão ficar esperando que seja um vídeo. Quando levo uma imagem eles ficam perguntando - não vai se movimentar? Mas quando levo um livro, ninguém me pergunta se tem que dar play, se vamos ver um filme. Ninguém me fala isso, simplesmente eles veem aquelas imagens. Só que eles não são bobos, precisam de imagens potentes, se não forem não conquistam. Por isso, o livro – aqueles indianos, eu te mostrei?

Flávia – Você me mostrou um lindo, indiano que foi a base dos bonecos para o teatro de sombra.

Luíza – Isso, esse é “A Vida na Água”. Eu comprei um outro que chama – “A Vida Secreta das Árvores”. Eu também comprei um incrível na Bienal, tudo da companhia das letrinhas que é sobre uma deusa indiana e princesa indiana, elas se casam. Ainda não levei para a escola esse. Tem um pouco de homossexual, embora seja uma deusa, mas tem esse ar. Sendo ela dona da sabedoria- algo assim... Aí o livro tem muitas imagens, e são construídos de forma diversa: tem pinturas, fotografias, são várias imagens, é assim – deslumbrante.

Então se você leva uma imagem deslumbrante eles ficam deslumbrados. Não pode ser qualquer coisa – um jacaré com cara de *emoji*, para eles aquilo não interessa, é mais interessante o celular, realmente. Mas como é essa imagem magnífica, que tem textura, variedade de cores, de traços. Aí, todo mundo se interessa, às vezes o livro está lá em cima da mesa e é para outra turma, eles querem ver. Eles querem saber para que as folhas e os galhos que estão lá. Mesmo que não sejam para a turma deles. Eles perguntam “- mas professora, você não vai usar isso com a gente?”. Se a gente não leva essas coisas deslumbrantes, eles não ficarão deslumbrados.

Flávia - Como você avaliaria o ensino oferecido na academia na sua preparação para a prática escolar?

Luíza – Eu acho que foi muito importante, não tem como dizer que não foi. Foi bastante importante, penso que seria muito difícil dar aula sem ter essa formação. Não seria possível, provavelmente. A não ser que tivesse muita experiência com o teatro, mas uma experiência dando aula também. Acho que sair de atriz para dar aula iria ser muito difícil. Mas o que mais me preparou dentro da universidade para dar aula foram os projetos de extensão, eu participei de dois como bolsista. Eu comecei minha graduação no Maranhão, e lá eu participei de um grupo de extensão, que era um grupo de teatro, além disso dávamos oficinas dentro desse projeto. Então eu tive a experiência em dar aula para um público diverso, demos aulas para pedagogas, também demos aula para remanescentes quilombolas, então às vezes as oficinas tinham um público de idade mista com adolescentes, crianças e adultos. Aqui no Rio eu entrei no projeto da professora Carmela que foi com o Teatro Renascer e dávamos aulas para idosos. Então pensar a aula – mesmo que sejam grupos totalmente diferentes, o idoso e o público com que estou agora, crianças e adolescentes – isso fez com que criasse certos mecanismos para criar uma aula. Então hoje pensar uma aula, para mim, é natural. Às vezes eu estou em casa e vejo um objeto e penso – esse objeto, dá para fazer uma aula! Na hora da aula às vezes muda, mas será algo semelhante. Então criar uma aula para mim hoje é muito natural, é quase mecânico, porque eu não tenho tempo de planejar aula por aula, é impossível, não dá para planejar trinta tempos, assim, com essa ideia de que em nesses cinquenta minutos eu farei isso, e nesses cinquenta minutos farei aquilo. Não dá, às vezes claro que me perco, mas cada vez menos. Ter um pequeno acervo, o que catamos é muito importante para isso, é mais fácil ter os

materiais e pegá-los e pensar as possibilidades e começar a aula. Então, a universidade me ajudou muito no sentido de como planejar uma aula e quando eu cheguei eu não fiquei com medo em dar aula, afinal já tinha dado. Eu percebo que as pessoas recém-chegadas, as vezes os estagiários, vão aplicar algum exercício, eles têm muita dificuldade, porque elas têm medo. Os projetos de extensão foram fundamentais para a professora que sou hoje. É claro que as disciplinas de metodologias foi muito importante, estudar Ryngaert, Ingrid Koudela, Peter Slade, estudar as metodologias do teatro foi importante, porque nelas contém muitos exemplos consistentes de aula, em condições diversas e isso ajuda a pensar, mas só conhecer a metodologia sem ter aplicado, não basta.

Flávia - Há mais alguma coisa que você gostaria de dizer sobre o tema, além do que lhe foi perguntado nesta entrevista?

Luíza – Talvez seja uma coisa óbvia, eu acho que parte de tudo tem a ver com a alegria, de gostar do que está fazendo porque para mim passar a vida fazendo uma coisa que não dá prazer não tem sentido. Trabalhar só por necessidade para mim não dá. E essa alegria tem muito a ver com acreditar do potencial do aluno, e de olhá-lo como outra pessoa, e não apenas como uma massa de aluno, isso é muito importante. Eu acho que isso faz com que tenham aderência pela aula, que confiem na minha aula, por exemplo se pedi para fecharem os olhos, fazer massagem um no outro. Então se a gente cria laços de confiança, e que cada um é uma pessoa e que cada pessoa pode sim, ter respeito pelo corpo do outro, gostar do outro, formar um grupo consistente interessante que todos respeitem, isso é fundamental. É fundamental que a gente olhe para os nossos alunos como pessoas. O tempo inteiro ouvimos falar – os alunos fizeram isso..., mas precisamos olhar como pessoas, porque se a gente observar como pessoas, a maioria não dá problema, a maioria não faz coisas que desrespeite o outro. Então falard os alunos é muito injusto. A maioria são ótimos, e aqueles que não são, podem se tornar ótimos. Acho que isso é muito importante, a forma de olhar o aluno, muda tudo.

Anexo - 08

Entrevista n° 2
Professora Jéssica

Flávia: Hoje é dia 09/07 eu estou com a professora Jéssica na escola Maria Leopoldina

Flávia - Como se deu sua escolha em ser professora?

Jéssica – Eu fiz primeiro a Martins Pena, eu sempre tive vontade de fazer teatro. Mas tinha aquela dúvida: “teatro não dá dinheiro, que profissão é essa?”. Eu fiz vários cursos de teatro desde os 14 anos de idade. Mas fui fazer jornalismo e estudei um ano e meio na FACHA, porém, sem interesse nenhum, apesar de achar que jornalismo tem a ver comigo. Larguei e fui fazer Martins Pena. Na época era a única escola Estadual Pública de Teatro, a maior da América Latina, hoje em dia tem a FAETEC. Eu tinha chance de fazer a CAL, porque tinha quem pagasse para mim, mas adorei a Martins, foi uma escola para mim. Uma escola de como ter uma sensibilidade na hora de operar um som, de fazer uma luz, de saber o básico, de pensar em efeitos, porque a gente colocava a mão na massa. Um grupo fazia para o outro. Um grupo operava a luz para a apresentação de outra turma. Além disso, tinham vários cursos de férias, inclusive fiz um curso de férias com Hermes Frederico que é diretor da CAL hoje em dia. O curso era chamado “Os Anos do Silêncio”, é importante falar isso porque a minha atuação como professora tem muito a ver com o contexto histórico e social. Eu sempre amei história e aí tem a ver, porque a gente mergulhou nos textos proibidos na ditadura, a gente fez vários deles nesse curso, então eu passei a ver de uma outra maneira. Porque eu vim de uma família burguesinha. Quando eu terminei a Martins, eu estava casada e com filho pequeno e a gente foi assaltado dentro de casa. Eu não quis mais ficar aqui na cidade e fomos para o Nordeste. Em Maceió comecei a dar aula, meu marido que arrumou esse trabalho de cara. Só tinha estudado na Martins, ainda não tinha faculdade. Comecei a dar aula de teatro em uma escola de ponta chamada Santa Úrsula e fui aprendendo na prática, dava aula da segunda série, na ocasião, até o ensino médio. Fiz várias oficinas que eram de graça no contraturno e eles podiam

se matricular e fazer de graça, era uma oferta da escola para os alunos. E foi assim que sempre comecei trabalhando em conexão com a saúde, pois tinha um centro de saúde dentro escola. Lembro que na época da campanha da fraternidade dos encarcerados eu fiz uma peça sobre essa temática. Uma peça com os adolescentes sobre gravidez na adolescência em parceria com o grupo de português.

Flávia - Então essa coisa de ser professora aconteceu?

Jéssica – Eu fui procurar trabalho já focada nisso, o que eu poderia fazer era dar aula do que eu sei para criança... E aí surgiu...

Flávia - A lembrança que eu tenho é de uma colega de trabalho dizendo que foi sua aluna no Nordeste.

Jéssica – Foi lá no Feirão das Artes, foi a Isabela. Ela foi minha aluna em Maceió nessa escola. Tenho vários alunos que fizeram artes cênicas e que estão no *facebook*. O meu trabalho pedagógico como professora sempre esteve vinculado como uma educação interdisciplinar, contextualizada, sempre. Eu falei da saúde ... por que eu comecei assim, eu comecei com esse tipo de parceria. Fizemos um grupo de teatro lá independente disso que falava de orientação profissional, fizemos um projeto patrocinado pela Cultura Inglesa, pela pizza Hut... a gente conseguiu render, era de graça ... E a gente oferecia para curso pré-vestibulares e terceiro ano. Então mais de 40 mil adolescentes assistiram. Deu muito certo em Maceió, e a gente se mudou para Recife para implementar esse projeto lá. Quando eu cheguei em Recife, eu já fazia essa ponte Recife – Maceió, em três dias apresentando esse projeto em Recife e dois dias na escola Santa Úrsula. Minha mãe foi para lá por causa de meu filho, e lá eu tive contato com várias escolas e quando mudei para Recife eu já tinha dois empregos, um a escola São Bento em Olinda em 1997. Nós saímos de Recife no final de 2000. Foram três anos em Maceió e três anos em Recife.

Flávia - Talvez você tenha sido professora de umas filhas de umas amigas.

Jéssica - Sofia é preparadora corporal. Felipe foi até para Cannes porque hoje ele tem uma produtora, Patrícia é produtora da Orquestra Sinfônica Brasileira, foi minha aluna no São Bento e os irmãos dela também. Você conhece a Patrícia do São Bento?

Flávia - Não, da Universidade. A Sofia também.

Jéssica – Então eu fui para Recife e fizemos esse projeto e com os anos as minhas turmas duplicavam. Quando sai de Recife, eu já tinha quarenta turmas porque eu já trabalhava nas três unidades do Colégio Atual, ficavam em Piedade, Olinda e Recife. Foi muito legal porque lá a gente tinha a facilidade de alugar teatro, de vender ingresso. Os alunos iam fazer peça no teatro mesmo, Patrícia até operou o som para mim. Mas eu sentia muita falta do Rio, da família, da cultura carioca. Então voltei, mas ainda sem cursar a faculdade de teatro. Eu já trabalhava há seis anos como professora, já tinha uma metodologia. Mas em Maceió eu sempre falava que estava professora por um tempo e que iria investir na carreira de atriz ou nos projetos. Eu adorava! Tinha o projeto chamado “Se Liga”, que era muito legal porque a gente atuava, produzia. Isso me fascinava, mas quando eu li um livro do Paulo Freire indo dar aula no Atual de Piedade – foi o livro a “Pedagogia da Autonomia” – aí eu fiquei assim realmente pensando na profissão, no que é ser professora, porque eu já estava professora, eu já tinha essa lida, aprendido a trabalhar com interdisciplinaridade, entender que é isso que me interessava, inclusive como artista. Eu já estava com tudo isso, mas eu ainda tinha dúvida se era isso que eu queria? Porque, ao mesmo tempo que você descobre muitas coisas legais, você esbarra em uma questão metodológica. Eu aprendi fazendo. Quando eu entrei em 2001 para a UNIRIO, eu já fui direto para a licenciatura, pois eu tinha formação de atriz na Martins Pena, já tinha DRT. Eu queria ter o diploma porque aula eu já dava e eu me achava inferior sem o diploma. Daí, fui estudar só quando retornei para o Rio. Antes de mudar para o Rio a minha sogra que trabalhava nessa escola particular que até hoje estou, distribuiu meus currículos, e quando eu cheguei, calhou de precisar de uma professora de teatro no meio do projeto de artes integradas. Paralelo a esse trabalho comecei a procurar outros, então em abril eu já estava com as três escolas. Eu já trabalhava muito quando eu fui fazer universidade, tudo que eu aprendi na Universidade eu incorporei a teoria no que eu já fazia. Eu tinha um upgrade grande porque eu já praticava, eu aproveitei muito a universidade. Fiz em quatro anos e meio ou cinco anos, depois já passei a ser ouvinte no mestrado com o professor

Zeca Ligiero, e eu fiz a prova do mestrado e passei em 2006. Quando eu ingresso no ensino municipal eu já tinha mestrado. Fiz o concurso, acho que final de 2010, há anos não havia concurso. Em 2012 chamaram, já são sete anos, quase oito que trabalho no município.

Flávia - Em quantas escolas do município você já trabalhou?

Jéssica – Só aqui, e esse é o primeiro ano que estou fazendo também dupla no Instituto Helena Antipoff, e ainda trabalho na rede particular Já aconteceu de trabalhar em três lugares ao mesmo tempo no mesmo dia. Manhã em um, tarde em outro e oficina à noite...

Flávia - Você conseguiria fazer essa dobradinha sendo uma professora do município? Não sei ao certo, mas o município tem uma exigência maior em sala de aula? Os alunos do município demandam mais?

Jéssica – Não, muito pelo contrário. Aí eu estou falando da minha realidade, eu trabalho em uma sala pequena em uma escola pequena. Já aconteceu de ter quarenta alunos na turma, hoje em dia tem 30. Já aconteceu de não caber na minha sala. Mas assim, nas escolas particulares tem uma arrogância que vem dos pais que dificulta o nosso trabalho. Aqui é outra forma, é constrangimento, bota a mão na cintura, ameaça – Vou fazer denuncia na CRE. Na escola particular é – meu filho é um santo, ele não faz essas coisas. A influência familiar é bem maior. Pai demite professor na escola particular.

Flavia – Eu falo do cansaço, eu já trabalhei em escola que me sentia exaurida.

Jéssica – Minha vida quase inteira foi assim. Não atribuo o cansaço a escola particular ou a pública, eu atribuo à vida. Independente da escola pública ou privada é claro que se fica esgotada, só que com o tempo e com a experiência, confiança, as pesquisas metodológicas, que ajuda a você agir mais rápido em emergências. Isso facilita uma parte do trabalho. A minha experiência facilitou o meu dia a dia. Por exemplo, eu ficava rouca toda sexta-feira. Agora não fico, porque era o emocional, eu queria fazer eu queria cumprir o planejamento, mesmo que mudasse... nunca fui pipa voou... sempre fiz questão de dá aula prática de teatro. Muitos amigos meus dão aulas teórica para o município.

Muitos. Porque não tem espaço adequado... quando eu cheguei aqui não tinha sala, eu fiz um jogo para afastar as cadeiras. E isso é o tempo todo, não é só aqui. Aula para criança é prática... É desgastante chegar e a sala não está preparada, mas nunca deixei de dar aulas práticas para as crianças.

Flávia - Eu tentei fazer várias vezes dobradinha entre prática e teoria, pois era exaustivo, mas sentia que não conseguia. Havia uma demanda da escola, hoje eu entendo mais. Eram muitos problemas, trabalhei cinco anos nessa escola. Passou o primeiro ano, na tentativa depois do segundo ano, eu já entendi. Eu sabia que precisaria negociar com tudo. O espaço era muito sujo, não havia como ficar descalço ou se sentar no chão. Não era apenas isso, poderia ser isso e se dava um jeito. Mas de empurrar a porta a invadir a sala, é um grau muito grande de violência, que era outra questão. Mas entendo o que você está dizendo Mas passei por isso, fiz aulas teóricas que tentava mesclar, mas que na verdade eram para me salvar.

Jéssica - É uma estratégia possível, não falo que nunca farei...

Flávia – Eu compreendo você, acho que também vai da experiência...

Jéssica – A experiência conta... nossa... têm colegas, garotas, que estudaram comigo e tiveram licenças psiquiátricas, estão em cargos de readaptação, assistente de coordenação, não aguentam mais a sala de aula. Eu cheguei cascuda...

Flávia - Como foi primeira experiência como professora no município do Rio? Você lembra dessa experiência?

Jéssica - Eu tinha quatro turmas de educação infantil, um sexto ano experimental...se quiseres posso te enviar, eu tenho tudo anotado, desde o primeiro dia de aula. Eu tenho todos os cadernos, dá para fazer uma pesquisa. Há coisas que leio e me alimentam hoje...e eu já sou completamente diferente. Sim, no primeiro dia não houve nada impactante só com o tempo que estranhei crianças com cheiros ruins. Eu me impactei com a turma do Acelera, com as crianças fora da faixa etária, eram homens e mulheres... Tinha uma aluna

que chegava maltratada, ela não conseguia fazer nada... Eu lembro que me dedicava muito a ela, para ela ter autoestima, para cuidar do corpo, a realidade deles eu senti.

Flávia – Foi a primeira vez que você trabalhou com um público de baixa renda?

Jéssica – Não, eu já tinha trabalhado no projeto da Ruth Cardoso, era uma ONG – Comunidade Solidária – eu trabalhei em Recife com jovens de 16 a 24 anos em um curso da Comunidade Solidária para a formação de contadores de história, e eu dava aula de teatro. Mas de forma presente em minha vida foi aqui, entrei em um embate... e isso foi o mais forte no município, mais que metodologias, do que domínio de sala de aula. Eu tive um choque de realidade, eu trabalho em uma escola de gente muito rica, com crianças da mesma idade e eu comecei a comparar essas realidades. Pensei sobre a questão da oportunidade, de como os meus alunos aqui, nunca serão aqueles, pois as oportunidades são desiguais. Um pouco deles poderá furar essa lógica, mas com muita sorte, pois o sistema não permite que eles tenham as mesmas oportunidades. Então eu passei a trabalhar assuntos polêmicos lá também, levei as problemáticas daqui para lá. Eu falo de racismos, falo de outras religiões, Antes tinha receio por ser uma escola religiosa, mas agora eu falo. Eu tenho uma conversa aberta, nem sei como eu estou lá. Porque o que eu faço na sala de aula de lá, depois que entrei o município, é totalmente subversivo, eu tenho plena consciência... Eu espero todo dia que me chamem. Faço isso com todas as turmas, desde a educação infantil.

Flávia – Como você descreveria seu ambiente de trabalho – estrutura física, corpo docente, corpo discente e a relação com os responsáveis?

Jéssica – Eu nunca tive problema nenhum... Porque assim, das questões pontuais que surgiram durante esses anos todos, em que tive oportunidade de conversar com o responsável, foram desfeitos os equívocos.

Flávia – A comunidade tem uma boa relação com a escola?

Jéssica – A comunidade é a escola... aqui temos uma boa relação. A equipe gestora trabalha aqui há quarenta anos, foram professoras, alfabetizadoras dos pais dos alunos.

Então há uma relação. Agora, começam a surgir umas críticas que não tinha, mas que parte de uma conjuntura geral de empoderamento, não de uma relação ruim entre a escola e a comunidade, mas de algo que vem contaminando geral.

Flávia - Como você descreve fisicamente essa escola, quantos andares...

Jéssica – No início, já te falei, precisava afastar cadeira, mas no segundo ano ganhei uma sala.

Flávia - Como a direção e os alunos compreendem o trabalho de teatro?

Jéssica – São extremamente respeitosos. Agora, eu sou uma professora organizada, explico tudo. A coordenadora olha minhas anotações e sabe exatamente o que eu estou trabalhando no ano. Ela mesma já disse isso. Eu faço planejamento que sei onde quero chegar, por isso que falo. A gente, para se fazer respeitar, a gente tem que mostrar trabalho, a gente tem que mostrar aonde se quer chegar, a gente precisa ter argumento. Não aprendi do nada, eu sei porque eu fui a única professora de teatro de todas as escolas em que trabalhei, a única ou a primeira. Então a gente tem que catequizar nossos colegas, pois eles não conhecem a atividade teatral na escola. Então eu sempre tive essa preocupação pedagógica com os meus colegas, eles não conhecem e não vão para o teatro nem no Rio. Outro dia uma amiga que iria para a Europa me disse que só vai para museu fora, porque aqui não tinha Perguntei - você não sabe o que está falando? Desconhece o lugar que vive.

Flávia - Vou dar uma suprimida em algumas questões, pois acho que você já respondeu... Quanto à estrutura escolar...

Jéssica – Essa escola é vertical, tem quatro andares não há acessibilidade.

Flávia - O quanto a estrutura escolar contribui para o desenvolvimento das aulas de teatro?

Jéssica – Eu só preciso de uma sala vazia e de um som. E eu tenho, não preciso de mais nada, eu aprendi a trabalhar com pouco.

Flávia - Mas eu observei que você traz alguns objetos cênicos.

Jéssica – Há... sim... as vezes faço campanha para me doarem fantasias... como estou há muito tempo trabalhando. Até as professoras daqui me trazem adereços que os filhos não usam mais. Foi um material que fui acumulando... eu não tenho habilidades manuais...

Flávia - Me pareceu...

Jéssica – Eu sou boa em cuidar do material, eu guardo e dobro muito bem, lavo as fantasias. Então acaba durando muito, levo para casa... levo para onde ando. Agora estou trabalhando com educação especial, então essa bolsa aqui é para lá, que são adultos. É outro tipo de aula.

Flávia - Quantas turmas você atende em média, e quantos alunos são por turma?

Jéssica – Esse ano eu tenho mais de 500 alunos, em todas as escolas. Em uma escola particular eu tenho turmas da educação infantil com nove, dez alunos. Aqui já são com vinte oito. De turmas... eu tenho, aqui na escola, duas da educação infantil, uma do primeiro ano, uma de segundo ano, duas de terceiro ano, duas de quarto ano e duas de quinto ano. Em outra unidade, eu tenho cinco turmas, mas com outras características. Tenho turma com dois alunos... São adultos com necessidades especiais, são poucos alunos lá... o máximo de alunos por turma são cinco. Na outra escola particular eu tenho na educação infantil, uma no maternal um, duas no maternal dois, duas turmas pré 1 e duas turmas pré 2, sete de educação infantil e de fundamental, duas de 1º ano, duas de 2º ano uma de 3º e uma de 4º ano. São 28 turmas.

Flávia - Quais métodos você costuma utilizar no seu cotidiano escolar?

Jéssica – Ao longo dos anos, eu me apropriei de uma literatura. Passa por diversos autores: a Viola Spolin, o Augusto Boal. Falarei só na prática do teatro: o Jean-Pierre

Ryngaert , Hilton Carlos de Araújo e Peter Slade. Todos eu li, peguei uma coisinha aqui, outra ali, misturei e não sei te dizer o que é mais usado.

Flávia - Mas com a educação infantil, você faz contação de história...

Jéssica – Com educação infantil eu trabalho sempre com literatura, não é bem contação de história, porque contação de história é você contar e o outro ouvir... Não é isso. Eu faço teatro, eu conto as histórias, para que elas sirvam de estímulo para dramatizações, reflexões e para jogos – tipo o da gotinha que você viu. Um jogo que eles entendem o que é um plano baixo, alto... Eu não vou formalizar, porque em educação infantil, eles vão experimentar no corpo. Depois do segundo ano muda – qual posição do palco, - qual é a posição da plateia – o que é dramatizar - pensar sobre aquilo que ele está vendo, uma linguagem com mais código, mistura do real com imaginário. A criança está saindo desse mundo fantasia para um mundo mais concreto. Eles passam pelas primeiras impressões do que é o teatro.

Flávia - Percebi que você é extremamente organizada, até na entrada da sala.

Jéssica – Tudo começa na porta, tenho uma personalidade obsessiva, tenho tudo anotado, sou metódica. Até tento romper um pouco, mas tenho consciência que isso ajuda no meu trabalho. Porque eu sou extremamente organizada. Eu não daria conta das minhas turmas... Senão eles vão iniciar um trabalho que eles mesmos lembram qual o grupo que estavam, então eu anoto e a coisa flui. Me dá mais trabalho, mas a organização, metodologicamente, é o ponto principal. Não consigo entender como uma pessoa com quarenta turmas, sem ser organizada consegue dar aula. Se você não tem domínio na turma, isso gera sofrimento...essa dos meninos e meninas separada é porque juntos eles conversam mais, eles ainda tem é uma conversa totalmente desorganizada, que não respeita o espaço de uma aula... mas de ficar conversando... conversando.. a gente tem uma dificuldade enorme em ter silêncio. Tenho todas as dificuldades também, nenhum aluno se senta e fica em silêncio para aula, então é uma forma de controlar um pouco para ter o tempo otimizado.

Flávia - Um dos pontos talvez seja esse de se ter domínio sobre a turma. Domínio, não autoritarismo. Domínio é saber os caminhos, respeito entre professor e aluno.

Jéssica – Estamos com problema sério com autoridade, acham que é autoritarismo. Paulo Freire fala muito disso, apesar das pessoas interpretarem de uma maneira equivocada, como se não tivesse autoridade... Nada disso, ele apenas diferenciou autoritarismos de autoridade, são duas coisas totalmente diferentes

Flávia - Você usa os Parâmetros Curriculares. O que você acha deles?

Jéssica – O PCN já caiu, né? Antes dos PCNs havia os referenciais de educação para as Artes, era em nível federal. Depois vieram os PCNs, que nos temas transversais me mobilizou muito. O de teatro é fraco, acho um pouco de ilusão. Eu gosto como documento das Diretrizes... (*inaudível*). Agora em termos metodológicos, não dá. Esses documentos não têm essa função

Flávia - Você está fazendo doutorado?

Jéssica – Isso, iniciei agora há pouco Meu projeto inclusive pode mudar.

Flávia - Então você é uma pessoa que está sempre estudando, pelo que eu percebo.

Jéssica – Eu fiz um curso à distância, é o primeiro que faço nessa modalidade e fala sobre educação especial inclusiva. Quando eu comecei a procurar trabalho no Instituto Helena Antipoff, eu vi esse curso e comecei a fazer. O trabalho no Helena acabou rolando depois, mas comecei desde o início do ano passado a cavar esse trabalho e rolou esse ano.

Flávia - É experiência...

Jéssica – Isso é o que faltava para mim assim. Bem, acho que falta dar aula em favela, que eu nunca dei. Eu já dei nessa Comunidade Solidária que era um lugar que não era favelizado, mas era muito próximo.

Flávia - Mas os meninos daqui são da favela?

Jéssica – Sim, aqui também, mas é diferente. Você está no campo.

Flávia - Será?

Jéssica – De você não ir trabalhar porque teve tiroteio, de você não poder sair porque teve tiroteio.

Flávia - Como você descreveria seu cotidiano como professora?

Jéssica – Muito cansativo, porque não é só ser professora, é ser professora e estudar fora. Eu, por exemplo, tenho plena consciência de quanto o lazer, o quanto ir ao teatro me alimenta. Eu não abro mão disso. Eu não abro mão de estar com os meus amigos. Às vezes eu não consigo porque está muito apertado, mas é uma coisa que eu necessito, então isso tudo te ocupa demais.

Flávia - Você acredita que está desenvolvendo alguma metodologia própria? Qual?

Jéssica – Olha, eu acho o seguinte, quando a gente fala método – antigamente eu detestava essa palavra porque eu achava que era uma coisa fixa: você fez, está feito e repete – eu via metodologia como algo totalmente diferente disso aí: eu passava a usar uma história de abordagem, qual abordagem metodológica que dá uma ideia de dinâmica, de estar mudando, de estar aberto. Então assim, se eu tenho uma metodologia própria essa seria não ter metodologia. Porque de tudo que eu sei, de tudo que eu faço, a cada turma que eu entro; ela é reformulada. Porque uma turma de segundo ano não é igual à outra.

Flávia - Você já precisou mudar algum planejamento por causa de alguma adversidade encontrada no ambiente escolar?

Jéssica – Muitas vezes! Você chega na a sua sala e não pode usar, e não há outro espaço adequado. Outro dia na escola particular aconteceu isso, eu mudei de espaço porque eles iam fazer uma apresentação. Eu saí dessa sala em que dou aula e fui para a sala normal deles. Foi com a turma do terceiro ano. Depois eu precisava pegar a de primeiro ano e subir, essa seria minha última turma. Ainda precisava sair correndo para a faculdade, também a aula seria muito curta, pois ainda precisaria afastar as cadeiras. Então tem um hall enorme e falei: será ali mesmo. Trabalhei aquela história do peixe e o pano. É enorme,

a psicóloga chegou e se sentou, ficou assistindo à aula. A coordenadora que passou viu, foi até bom. É uma aula propícia que dava para fazer isso, tem aulas que tem mais detalhes, precisa de concentração. Aquela história é mais curta, deixava mais tempo livre brincando. Vai depender da aula, aquela dava para ser assim, aí eu fiz. Ou por exemplo quando você chega com um planejamento que há relaxamento, lá no Helena, e tem um aluno que chega dopado de remédio. Você tem que mudar, ou você chega com uma atividade de aquecimento para os alunos que vieram da educação física e estão a mil, pingando: você precisa mudar Ou do recreio ou de uma atividade que fizeram antes. O tempo todo a gente tem que mudar. A metodologia, o planejamento de aula é a coisa mais aberta possível, aberta a ajustes. Agora, isso não faz com que eu não planeje, eu não sou ninguém se eu não planejo. Eu estou sempre planejada. Meu namorado fala assim: você faz isso há 30 anos, 20 anos. Eu sou assim, eu preciso estar segura Acho que o professor é muito forjado pela personalidade de cada um. No fim das contas, qualquer profissão, você é forjado pelo que você é.

Flávia - O quanto você percebe os alunos interessados na sua disciplina?

Jéssica – Acho que eles adoram. Antigamente no começo, no dia de blocagem, que era o dia que tinha aula de artes, de educação física, eles faltavam muito Mas isso durou poucos meses. A partir do momento que eles viam, perceberam que era um dia diferente porque era um dia legal, mais lúdico que eles conseguem circular...

Flávia - A escola está sem recreio?

Jéssica – Essa está desde esse ano, mas os professores dão o seu jeitinho, para que eles tenham esse tempo em algum momento durante a semana.

Flávia - Aquele dia eu percebi que você deu aula, desceu para o refeitório, ajudou na distribuição do lanche, ainda reivindicou para que alunos pudessem tomar mais iogurte, depois retornou para a sala com eles.

Jéssica – Mas aí é a educação infantil, tem outra estrutura.

Flávia - Mas ali foi que eu vi que você ia além do professor e que você não teve intervalo. Você levou para o refeitório, ajudou na distribuição e ainda retornou para a sala.

Jéssica – Esperei dez minutinhos quinze minutinhos até a professora chegar, faço sempre.

Flávia - Mas não seria você a fazer isso, não há outra pessoa?

Jéssica – Não deveria ser. A lei diz que é a diretora ou a coordenadora ou a adjunta que tem de fazer. Mas assim: eu acredito nos bons relacionamentos. Eu às vezes preciso não estar aqui porque estou em um congresso, eu nunca tive um problema. A escola pode estar passando por uma questão assim, totalmente sem professor, eu penso: como vai ser na semana que não vou estar aqui? Aí eles dizem não se preocupa, a gente dá um jeito e vai na paz. Então assim, no que ela me pede, a gente tem uma relação boa com isso. Eu sei que não é minha obrigação.

Flávia - Você já se observou não trabalhando teatro na sua disciplina para resolver questões mais urgentes em determinados momentos?

Jéssica – Muitas vezes. Questões de *bullying*, ou mudar tudo e reverter para atividade teatral. *Bullying* “n” vezes. Eu tenho até exemplo. Se você quiser eu posso dar uma pesquisada e te mandar. Se você quiser um exemplo e se for importante para você.

Flávia - Você cria estratégias e táticas para superar ausências de recursos no seu cotidiano profissional?

Jéssica – Sim. Exemplo: tem o som que mesmo na escola rica é um problema, por incrível que pareça. O som quebra e atrasa a aula, não dando tempo de dar tudo que você planejou. Quando você já sabe que não tem, então vamos adaptar e vamos fazer sem som. Mas o som faz muita diferença na educação infantil: imagina desfilando naquele tapete vermelho sem aquela música, a música preenche o espaço. Imagina aquela menina andando no tapete sem música, no vazio. Como o caso da sala de aula que precisou mudar, e agora estamos aqui. A aula de teatro é muito barata para a escola, a gente não usa papel quase nunca, só quando vai ensaiar, aí precisa imprimir para todo mundo, eu faço questão de imprimir para todos. É som e espaço vazio. É basicamente isso, então é difícil não ter

essa estrutura. Quando não tem a estrutura da sala, aí cria-se um jogo para afastar as cadeiras. Tudo que é jogo gera uma excitação diferenciada, então se você transforma tudo em um jogo a coisa já começou na arrumação das cadeiras.

Flávia - O quanto você acredita que o exercício do magistério no município do Rio de Janeiro contribuiu para seu desenvolvimento profissional?

Jéssica – Pessoalmente eu acho que isso eu também já falei. Eu acho que a realidade do município de dar aula para alunos de comunidade etc, faz repensar a própria educação. Por mais que isso estivesse em mim, uma coisa é você imaginar e outra coisa é você fazer. Então isso fez com que eu repensasse meu lugar de professora. Estar em contato com criança que não tem o que comer e quem vêm para escola para isso. O que eu posso fazer para que esse sujeito possa mudar a realidade dele, isso é, criar mundos possíveis – para que ele entenda que existem caminhos e que ele acredite – começa com a conscientização... Eu já falei disso, porque na primeira turma... eu dei o mesmo exercício para o quarto e para o quinto ano ... o exercício das culturas, eu te falei? Na aula passada eu quero comparar rituais diferentes para que a gente possa pensar nessa coisa da sociedade, da cultura que forma o povo ... que a gente se habitua com aquilo, se reconhece naquilo ... que as culturas são diferentes e que o muito estranho para gente, até nojento para a gente, pode não ser para eles. Da mesma forma que nossos hábitos podem parecer nojentos e estranhos para o outro. E aprender que isso não é um coisa ruim, é algo que a gente precisa respeitar e aprender a conviver. Isso é fator de enriquecimento, a gente pode se tornar melhor conhecendo, reconhecendo nossas diferenças, mesmo que não queira na própria vida. Eu trouxe um vídeo de 1 ou 2 minutos que mostrava como os chineses tem todo um ritual, por exemplo, eles tem um templo que é cheio de ratos, eles acreditam que comer junto com os ratos ou no prato que o rato também está comendo ... eu acho na verdade que a cultura indiana... e aí eles acreditam que isso dá prosperidade e saúde. E tem as perguntas: “eles não ficam doentes?” Aí eu falei que provavelmente eles criam anticorpos. Porque a cultura também passa por uma mudança física. Porque a criança que a mãe não deixa pegar na terra, a outra pode ter mais germe, mas vai tomar o remédio e vai lidar bem com aquilo e vai criar anticorpos. A outra pode pegar uma doença muito mais séria porque ela não criou anticorpos. Eu não pesquisei isso, mas pedi que eles pesquisassem. E que hoje eles trouxessem. No quarto ano uma menina trouxe, no quinto

muitos trouxeram. Cada coisa superlegal que eu anotei. E aí a gente teve vários exemplos. Vou pegar para te mostrar.

(Sai para pegar)

Jéssica – Na Micronésia, eles têm moedas gigantes. Então as compras são feitas de acordo verbal porque depois eles vão pegar o dinheiro. Eu falei: olha só que interessante, isso cria uma relação de confiança entre as pessoas. Você precisa confiar que ele vai trazer o dinheiro em algum momento e que o dinheiro existe, porque você já fez acordo e já vendeu antes.

Flávia - Isso é um choque para a nossa cultura.

Jéssica – Aqui a gente vai confiar, pensa bem. A discussão gerou muitos debates. Na Índia a saúde e a coragem ... eles jogam o bebê do alto de um penhasco ou torre quando ele nasce e lá embaixo tem uns monges segurando a cama ou alguma coisa para proteger o bebê e ele cai ali, e assim eles acreditam que o bebê vai ter saúde e coragem. Quando a gente vai imaginar isso... O outro, as mulheres passam argolas no pescoço que é para arranjar marido – que loucura né? Na China, o marido decente, ele passa descalço nas brasas com a mulher nos ombros. Trouxeram o dia de ação de graças nos Estados Unidos que é ligado à colheita e tudo mais que é a partir desse momento em seiscentos e pouco que eles criaram o dia da ação de graças. A aluna Ana Luísa pesquisou que em Moscou só os homens podem levantar as mãos para fazer os pedidos no restaurante, as mulheres não podem: se elas fizerem os pedidos elas são retiradas imediatamente do restaurante.

Flávia - Como está a artista Jéssica e a professora?

Jéssica – Como artista eu deixei de lado. A última coisa que eu produzi com uma amiga foi em 2006. Ela trabalhava na Secretaria de Administração do Estado e no dia do funcionário público a gente montou uma peça e se chamava “Estudo para Mulheres Judias”, que é a partir de uma micropeça do Brecht, “Terror e Miséria no Terceiro Reich”. A gente vendeu e apresentou. A minha parte artística, ela é totalmente vinculada no que eu quero dizer. Eu não entro no seu projeto só para estar no palco, mesmo que o seu projeto tenha tudo a ver com o que eu quero dizer ou que me dê muito dinheiro.

Flávia - Mas essa coisa artista na sala de aula? A gente vê que sofre muito o artista e o professor...

Jéssica – Sou totalmente apaziguada com essa relação, embora em alguns momentos eu sinta vontade de fazer alguma coisa. Mas depende do tipo de projeto. Volta e meia eu inscrevo uns projetinhos, eu já inscrevi no CCBB, eu tenho um projeto. Mas tudo isso é muito carta marcada e eu não conheço as pessoas. Eu conheço algumas, mas enfim, ninguém vai me ajudar a passar projeto. E não acho ético isso, eu não entraria nessa. Mas eu tenho um projeto e o engraçado: esse projeto artístico tem tudo a ver com dar aulas de teatro. Assim, na verdade eu acho que a educação e o artista, e estar no palco como artista e sendo professora, eu acho que a educação me forjou mais do que o ator. Porque eu sinto a necessidade de um estar completando o outro.

Flávia - Como você avalia o ensino oferecido na academia na preparação para a sua prática escolar?

Jéssica – Quando eu fiz, porque me formei em 2006, eu achei fraca Depois teve uma reforma curricular.

Flávia - Há alguma coisa que você queira dizer sobre o tema que não foi perguntado nessa entrevista?

Jéssica – A gente falou sobre tanta coisa: metodologia, sobre a flexibilidade, sobre respeito, carinho, relações afetivas, abraçar e olhar para o aluno e ver que ele está diferente hoje. Eu tenho uma turma com quarenta, mas eu percebi que um está diferente hoje, eu o chamo e digo - está tudo bem? O que aconteceu? Ao longo do tempo os efeitos disso são maravilhosos. Eu acho que essa relação afetiva que a gente estabelece entre o professor e os alunos valem mais do que o conteúdo. Foi o que eu falei aqui: “vocês não fizeram? Vocês estudam para prova, vocês sabem que eu não tô nem aí para nota! Agora, o que vai fazer a diferença na vida de vocês é o interesse que vocês têm, não é a nota. Porque para nota você tira dez hoje, amanhã você esqueceu o que você estudou para tirar dez. Agora, o que pesquisa o que você tem interesse e o que parte de vocês, dificilmente vocês vão esquecer. Então pensa nisso quando vocês estiverem em uma aula discutindo sobre algo que faz parte da vida, porque vocês vão construindo o conhecimento de vocês. Se tirar

nota boa ou não para mim tanto faz. Mas para você vai fazer toda a diferença. O professor tem de ser o grande motivador da aprendizagem, e ele tem de dar seu jeito. Eu quero meu aluno interessado. Eu percebo que os interesses passam por você dominar os conteúdos que você está falando e você saber diversos caminhos metodológicos para alcançar esse conteúdo. É você mediar o seu conhecimento com o grupo que você tem, com o vocabulário que você usa, e ver onde você quer chegar. E isso tudo só dá certo, na minha opinião, com afetividade.

Anexo - 09

Entrevista n° 3
Professor Wellington

Flavia: Hoje são vinte e quatro de junho e essa entrevista está sendo realizada no Paço Imperial, no Centro do Rio de Janeiro.

Flávia - Como se deu a escolha em ser professor de Teatro?

Wellington - Foi por acaso, um acidente mesmo. Dificilmente na época que a gente vive você verá alguém que diga - "Ah eu quero ser professor!" - Acho que não, penso que não há esse desejo nato em ser professor. Adolescente tem hoje vários tipos de desejos, vários tipos de vontades, eu mesmo queria fazer astronomia quando eu tinha catorze anos de idade, mas eu estava em um lugar que não tinha o curso.

Flávia - Mas como que aconteceu o teatro?

Wellington - O fazer teatro está mais voltado pelo acaso. Porque eu não venho de uma família de artistas. Soube depois de muito tempo que meu avô tocava, mas a minha avó o proibia porque achava que ele podia arrumar outra namorada.

Flávia - Você fez teatro na escola?

Wellington - Não, é uma história muito idiota, não sei se merece você colocar aí... (risos).

Flávia - Eu acho que não existe experiência idiota.

Wellington - Eu estava perdido, como todo adolescente. Tinha 15 anos e precisava procurar uma profissão. Eu já havia terminado o terceiro ano. Entrei muito cedo no primeiro ano e como todo pai e mãe obrigam você a escolher uma profissão, acabei escolhendo Direito e cursei durante dois anos e meio. Lá pelos 17 ou 18 anos me deu crise em não querer mais aquele curso e por não saber qual queria, além disso, precisava trabalhar. Pois já estava em uma idade que tinha que trabalhar. Quando eu estava procurando estágio de administração, que era uma coisa que tinha experiência com meu pai, eu vi a palavra teatro em uma escola, escrito assim: “aulas de teatro”. Pensei: “existem aulas de teatro?”. Porque na minha cabeça onde eu morava, em Mato Grosso, você tem a ideia de que o teatro nasce com você, porque se tem o dom, ou seja, já se nasce com talento.

Flávia - Você é de Mato Grosso?

Wellington - Sim, sou do interior do Mato Grosso e não se falava em estudar para ser ator. E quem trabalhava com televisão eram os que tinham dom. Era um dogma, e quando eu li que se podia fazer aula de teatro me deu um nó, porque eu não entendia o que era aulas de teatro. Na minha cabeça de adolescente aquilo não existia. Eu passei a pesquisar por conta própria. A internet ainda estava começando a chegar por lá, mas tinha outras formas de pesquisar alguma coisa. Daí, entrei em um curso livre.

Flávia - Você entrou em um curso a partir dessa mensagem que você viu em uma escola?

Wellington - Essa curiosidade e essa ideia de ter aulas de teatro surgiram a partir do anúncio na escola. Fui procurar as escolas que ofereciam as aulas e coincidentemente achei o CEFET - Antiga ETF, Escola Técnica Federal. Lá tinha esse curso livre aos sábados para quem quisesse fazer teatro. Eu fiz, mas foi uma experiência horrível, porque se tinha esse estereótipo de que você tinha que entrar para a TV, mas isso não me fez desistir. E foi isso, foi bem idiota. (risos)

Flávia - Você acha que você seria um professor de Teatro diferente se você tivesse tido aulas de teatro na Escola?

Wellington - Eu estou imaginando, chutando, pensando... Que talvez eu não daria aula. Se tivesse experiência do teatro mais jovem, talvez eu tivesse me arriscado mais, porque quando eu me dei conta, eu já não tinha tempo hábil para entrar para a TV. Quando eu cheguei ao Rio entre 20 e 21 anos eu já tinha terminado o curso de Direito na minha cidade. Percebi que já estava velho, todos os meus colegas tinham 16 ou 15 anos e eu tinha 21. Então, na minha cabeça eu já tinha perdido tempo, era um estereótipo que foi implantado culturalmente e familiarmente. Eu precisava trabalhar e ganhar dinheiro. Pois já estava formado em profissão e não estava trabalhando, e ainda queria outra.

Flávia - Você estudou na UNIRIO?

Wellington - Não, eu vim fazer o curso técnico da CAL, eu ainda era totalmente dependente de pai e de mãe. Precisei parar um tempo para juntar dinheiro e só terminar o curso depois. Mas não podia arriscar mais, é como se a sociedade virasse para mim e dissesse: “Você não pode arriscar, por que você passou do tempo”. Aliás, se escutava isso dentro da própria CAL, dos professores. Bem, lá, querendo ou não, era ou ainda é um leque para emprego, não só para TV, mas um leque para possibilidades de trabalhos. Eu queria estudar, mas quando cheguei lá aos 21 anos diziam: “agora que você está fazendo? Já deveria ter começado aos doze, treze anos”. É o estereótipo da TV, que quanto mais velho pior fica. Não tinha parentes do meio artístico, não era conhecido e já com 21 anos? Aí te obriga, te joga para dentro da licenciatura. Porque eu tinha duas opções: ou ia fazer Direito e fazer Teatro ou continuar trabalhando com Teatro, mas dentro da escola. Eu escolhi a segunda opção.

Flávia - Há quantos anos você leciona e em quantas escolas do município você já trabalhou?

Wellington - Lecionar com teatro financeiramente três anos, e em única escola na prefeitura. Mas experiência com aulas devem ter uns sete ou oito anos. Porque dentro da

CAL surgiu um grupo de pesquisa de alunos que durou muito, foi o que desencadeou no meu mestrado.

Flávia - Como foi sua primeira experiência como professor de Teatro do município do Rio de Janeiro. Você lembra?

Wellington - Lembro, mas não foi muito marcante. Eu lembro que tinha uma coisa, um meio de se dar aula, existe um método geral de se entrar em sala de aula que a princípio eu tentei não obedecer.

Flávia - Qual seria esse método?

Wellington - Por exemplo, você tem que chegar batendo o pé na porta, pois ao contrário não vão te obedecer.

Flávia - Isso no município?

Wellington - No município, você tem que controlar a turma, precisa dominá-la. E esses verbos me incomodam até hoje.

Flávia - Você sabia disso antes de entrar no município que teria que ser assim?

Wellington - No estágio da Unirio, eu ouvia isso dos professores. Também vi a professora em situação caótica na sala de aula, quase pedindo socorro por não saber o que fazer com os alunos. Eu até cheguei a dar uma aula como estagiário, mas não deu muito certo.

Flávia - Você estagiou na Escola Orlando Vilas Boas?

Wellington - Sim, foi ali que fiz parte do estágio e foi ótimo, porque eu pude ter uma experiência de como poderia ser a sala de aula no município. Mesmo que ainda não soubesse que iria passar no concurso. Mas por eu já ter tido a experiência do estágio eu tentei chegar com os pés na porta, brabo, brigando. Não durou uma semana... como

qualquer outro método dentro do município. Então eu digo que não foi uma experiência nem boa e nem ruim. Mas eu tentei fazer o que estava no jogo, dominar e controlar.

Flávia - Como foi sua organização no espaço da escola? Você tinha uma sala para as aulas?

Wellington - Eu tinha uma direção um pouco mais dura, eu falo uma direção mais da década de 60. Eu não tive sala para trabalhar com teatro, eu tinha o pátio, porém, não podia ser usado, pois era para a educação física. Então eu tinha que estar em sala de aula. Eu já estava há um ano e meio, e uma amiga da UNIRIO me disse que estava trabalhando com teoria do Teatro. Para os alunos, a exposição da aula teórica é o que eles têm costume. Então, esse caminho pode ser um pouco mais doloroso para gente, porque queremos a prática, queremos que usem os corpos. Mas a aula expositiva é um caminho muito mais tranquilo. Então assim, nas primeiras aulas eu comecei a pensar essa aula teórica para poder saber o que eles sabiam de teatro e era praticamente nada.

Flávia - Você foi o primeiro professor de teatro da escola?

Wellington - A única professora de teatro foi na década de 80. A única pessoa que esteve lá de teatro está quase aposentando.

Flávia - A sua primeira aula já foi teórica?

Wellington - Foi teórica, tentei deixar com eles as regras como organizar o pensamento e a sala. Foi assim bem primário, mas que também não adiantou muita coisa. É uma coisa que estou meio que abandonando... Mas é uma coisa que se mantém quando tem uma turma nova. Explico para eles que existem, pelo menos aqui no Rio de Janeiro, quatro tipos de linguagens artísticas que eles não conhecem. Eles não sabem o que é o teatro, a dança, música e artes visuais.

Flávia - Vou te pedir para descrever como é teu atual ambiente de trabalho? Como é a estrutura física, sua relação com os docentes os discentes? E Como é a estrutura da escola? É um panorama geral.

Wellington - Difícil... A escola tem estrutura de escola, quero dizer que ela não é projetada para ser um ponto de teatro. Ela nem sequer é projetada para pensar o lazer ou ócio que a gente sabe que é importante para o aluno. Existem dois prédios lá em Paquetá; o primeiro o mais antigo que abrigava o pessoal do ensino fundamental dois e o segundo que é o mais novo que abrigava o pessoal do ensino fundamental um. Mas nenhum e nem outro são apropriados para os alunos, eles são construídos para enjaular na sala de aula. O primeiro prédio é antigo, mas poderia ter mais possibilidades, as janelas são maiores, todo amadeirado. A ventilação poderia ser melhor, existe a lógica que janelas e a portas devem estar fechadas para não vazar barulho. São estruturas para obter silêncio, se elimina a criança do corredor do pátio e se enjaula-a dentro da sala de aula. Entende-se que através do silêncio se tem conhecimento. Isso é uma conclusão minha, é uma observação estrutural.

Flávia - Qual seria o ideal?

Wellington - Eu não faço ideia... Porque ao mesmo tempo, eles estão acostumados durante anos a isso, há séculos, há décadas. Mas se também você solta e liberta eles não sabem o momento exato que precisam parar para ouvir. Eu tenho usado mais o pátio, porque na primeira direção, há um ano e meio atrás, eu não podia. Precisava ter silêncio, eu não podia descer, pois, se eu descesse com os alunos causaria muito transtorno e muito barulho e isso incomodaria a direção, as supervisoras que estão ali no corredor. Há muitas crianças em sala, é difícil até de dividi-los, por causa do espaço. Se na sala com 45 alunos você formar 08 grupos com 05 pessoas, eu vou ter que dar conta dos oito grupos. Se na hora eu estiver cuidado do primeiro e for para o quinto e o primeiro brigar, então a culpa é minha. Primeiro porque eles não têm o discernimento que é para estarem em paz com eles mesmos e resolverem os próprios conflitos. O sistema não me dá oportunidade de experimentar isso com eles. E deixar que eles resolvam os seus próprios conflitos. E eu acho que eles têm que resolver. Não é a escola que tem que fazer tudo. Eu viro na verdade uma grande babá, uma grande mãe fazendo o papel social em cima dos alunos, sócio

paternal, para não deixar que se batam. Então a estrutura da escola é justamente construída para isso.

Flávia - Você tem uma boa relação com o corpo docente?

Wellington - Hoje sim, antigamente não era tanto, mas porque a direção obrigava a ter conflitos. A ideia de quantos mais conflitos você tem mais fácil você domina.

Flávia - Sua relação com os alunos?

Wellington - Os alunos melhoraram depois que eu consegui mudar a temática da aula. É muito complexo, até falar isso é complexo.

Flávia - Com alguns?

Wellington - Com alguns funcionam e outros não. Você não tem o 100%. Você tem uma escola em que o aluno pede “x” coisas e outro pede “y” e outro pede “z”. Não tem como atender todos. Você não tem como deixar uma parte em sala, você não tem como deixar uma parte no pátio, na quadra. Eu tenho de me dividir em 10 para atender todos os desejos que seriam necessários de construções metodológicas para cada aluno, ou seja, alguma coisa está errada aí, porque eu não vou dar conta disso.

Flávia - Você tem o contato com os responsáveis? Geralmente temos nas reuniões dos responsáveis

Wellington - Ou não. O que acontece e funciona muito são os pais presentes tanto na reunião como na vida dos filhos, esses alunos claramente são mais tranquilos.

Flávia - Como você se avalia como professor? Como você acha que os professores e a direção avaliam seu trabalho? E como você acha que os alunos avaliariam seu trabalho?

Wellington - Tem uma coisa anterior a isso... Primeiro é necessário provar a sua capacidade, tanto é que existe o estágio probatório. Então, enquanto você não prova que é capacitado no sentido produtivo, as pessoas estarão te observando do que você é capaz. Qual o grau do seu conhecimento, se vai tornar o ambiente melhor, seus métodos pedagógicos. O olhar é sempre esse quando você chega à escola, todos olham para você como aquele ser estranho. Eu passei por esse estágio probatório, enquanto eles não viram a cena e as apresentações das crianças no sentido metodologicamente profissional, eles não acreditavam. Porque enquanto eu estava nos jogos – aí uma crítica que faço aos jogos, na brincadeira, no lúdico – eu não era levado a sério. O estereótipo é que isso é uma brincadeira, e que não vai acrescentar em absolutamente em nada às crianças então era vista apenas como recreação. “É um professor-recreador”: tanto o corpo docente como os alunos veem isso. “Que dia que vai ter a aula dos jogos?”; “Que dia que é uma aula prática para gente brincar?”. Porque eles acabam, de certa forma, construindo a ideia de que o professor de teatro é o professor que brinca. Isso é legal, mas por que eu brinco? Eles não sabem. Por que eles ficam soltos? Eles não sabem. Mais um motivo de voltar para a aula teórica. Ou a aula teórica junto com a prática, e não deixar apenas nos jogos. Eu tenho uma dificuldade tremenda de ficar só nos jogos, eu gosto da construção cênica.

Flávia - Em ter resultado?

Wellington – É, de ter resultado não no sentido que ele esteja completo. Se tiver um resultado performático, como você viu, já é um resultado suficiente. Mas para os pais e para o corpo docente, o resultado tem que ser um pouco maior, porque eles não estão vendo o dia a dia que você está com as crianças. Então enquanto você não tem as apresentações de fato, do trabalho sólido no sentido crítico pensado em uma forma quase profissional... Não para ganhar dinheiro... Mas eu os ensaio da mesma forma profissional. Antes dessa apresentação eu não era visto com bons olhos. Depois daquele espetáculo que você viu, já comecei a sentir diferença. Chamei as meninas e falei que nós iríamos fazer um espetáculo no nível de uma escola de teatro, com formação de atores; para elas entenderem o que é ser ator, atriz, direção, cenografia, figurino. Então elas fizeram a construção do espetáculo que durou oito minutos, mas toda a construção foi feita de uma forma sólida no sentido de pensar a cena. E não era nada tradicional, não era texto, era corpo. Elas traziam as histórias e transformavam em corpo extremamente performático.

Era como se elas estivessem estudando uma aula de teatro para serem atrizes. Quando eu fiz isso com elas e eles compraram a ideia, tanto o corpo docente como os alunos olharam assim: “uau”; então ele é capaz de fazer algo que pode ser mostrado para a televisão. Voltamos para o estereótipo, porque isso pode ser mostrado no teatro, televisão; elas foram aplaudidas de pé pelo João Caetano inteiro, você estava lá, foi aquela gritaria. A forma como foi construída foi espetacularizada e foi de acordo como o sistema aceita como sendo a regra. Coincidentemente é a aula que eu gosto de fazer e infelizmente eu tenho de convencê-los a participar, mas nem todos estão interessados ou tem a paciência, então para essa montagem eu trabalhei no contra turno. Às vezes, também os tirava da aula de português, matemática, ciências, ou deixava a minha turma sem aula, só assistindo o que o grupo de teatro estava fazendo, pois eu precisava dar aula para eles também. E são aulas diferentes, ou dou aula para 40 alunos, que é um tipo de aula, ou eu dou aula para 10, que é diferente. Ou eu dou aula para 40 que somente 10 querem ter aula e os 30 não. Esses 30 não se interessam, e não há como você convencer que não é para ser recreação... Ou dou aula para 10. A forma que trabalhei o ano passado mudou o olhar sobre as aulas, tanto que agora há uma possibilidade muito grande de eu ter uma sala. Justamente porque eu fiz isso. Pode ser, de certa forma, cruel com os outros alunos. Mas agora se criou essa possibilidade, antigamente não. Também é uma escola do berçário até o nono ano e está totalmente lotada. A antiga escola foi fechada, daí juntaram as duas escolas. Agora há possibilidade de ir para a sala de leitura, e organizar a sala do jeito que eu quero; foi o que disseram, mas antes não havia essa possibilidade. Eu não cogitava nem a ideia de pedir, até porque eu não tinha salas. Também me perguntariam: “esta sala é para que? Para fazer recreação, você faz aqui embaixo”. Estereótipo do que é o jogo, entende né? Não sei como os meus outros colegas quando eu fiz aquela matéria que era do doutorado falavam: “eu uso muito jogo, o jogo é legal”. Eu não consigo ver essa potência no jogo, posso usar outros caminhos que não é jogo, mas que possam parecer o jogo. Então ficou muito forte para mim que o jogo pode se tornar algo negativo para mim. Então uso ele de outra forma, uso dentro da performance, dentro de alguns autores – Boal, Stanislavski, Brecht – com alunos interessados em fazer, como está acontecendo. Esse ano, um grupo de alunos veio para a gente fazer um trabalho. Agora eu estou trabalhando com imagens que foi até uma sugestão da professora Lilli. Ela me trouxe as imagens que ela usa na aula dela, lá no Cândido Portinari, para eles criarem corpo através

das imagens do Portinari e eu acho ótimo, e é Ryngaert no uso das imagens como impulso de ação.

Flávia - Você acha que a estrutura da prefeitura ou escola te deixa trabalhar teu potencial de professor?

Wellington - Não, porque eu tenho que inventar, ela não me dá pronta. É como eu falei: a estrutura não foi feita para isso.

Flávia - A estrutura contribui para as aulas de teatro?

Wellington - A estrutura é fixa, a ideia que se tem do silêncio que eu falei no começo. Você constrói a sala para se obter o silêncio, isso é proposital para que você possa tirar qualquer possibilidade criativa. Acho que isso não foi construído por acaso, isso não foi um acidente, se a gente não faz barulho como a gente vai produzir conhecimento. Conhecimento só na caneta ou na escrita? É muito complexo...

Flávia - Quantas turmas você atende? E quantos alunos têm por turma?

Wellington - Não se respeita a quantidade certa de cada turma e faixa. E no nosso caso, como é uma ilha, o Ministério Público nos obriga a aceitar todos os alunos. Todo aluno que tem residência na ilha é obrigado a estar estudando na ilha. Eles não têm outra opção, e não podemos dizer que eles não podem porque está lotado. É o caso de nosso oitavo ano que está com 47 alunos, e o máximo são 43. Também estamos com quatro a mais em uma sala que não cabe nem 35. Com esse número de alunos ainda é necessário conseguir o silêncio, o controle, o domínio sob uma turma.

Flávia - Quantas turmas você atende?

Wellington - Eu atendo dois sétimos, um oitavo, um nono, dois segundos anos, dois terceiros anos e no meio disso Projeto de vida. Oito turmas em que eu trabalho quatro tempos. Trabalho vinte e seis tempos.

Flávia - Então seriam doze turmas?

Wellington - Não são, porque têm os projetos de vida e uma turma eu pego cinco vezes na semana. É quase a mesma carga horária de português. Na outra direção, nós éramos obrigados a trabalhar a disciplina o mais próximo da nossa área. Eu trabalhei português com eles, e usava textos de teatro. Mas hoje não, hoje é só artes, artes, artes. Quando eu pego quatro ou cinco tempos, dois tempos são teóricos e dois práticos. E dependendo do tamanho da turma, é um teórico e um prático. Os alunos mais antigos já entendem como funciona então eles nem cobram mais, eles já sabem como vai ser.

Flávia - Quais métodos que você costuma seguir, que utiliza no cotidiano?

Wellington - Eu misturo tudo, no começo eu até parava para pensar: “vou seguir Boal, Stanislavski e Brecht, vou fazer história do teatro brasileiro, mundial e, sei lá, oriental”. Mas hoje em dia eu chego à turma, como já conheço alguns há três anos, eu já sei o que passar para eles. Uma coisa que me ajuda muito é o livro didático que a prefeitura cedeu para as escolas, é o livro da coleção Mosaico. Ele não é uma publicação boa, mas também não é ruim. Então dentro dessa possibilidade da escola, ele abre um leque nos quatro tipos de linguagem. Eu tive alguns problemas com a ouvidoria – antecedendo algum conhecimento que a criança não possa ter naquele momento de acordo com os pais. Eu resolvi seguir o livro que para mim facilita, me ajudou no sentido de guia. Não o sigo à risca, mas ele fala do Boal, do teatro de revista, mas eu vou pegar Boal e ele me lembra que existe Boal, ele me lembra do teatro grego, teatro romano, ele vai me lembrando do que eu posso usar. Sento-me para preparar a aula e vejo nele o que eu posso usar, e se a turma está rendendo eu pulo alguns estágios, eu não sigo o livro do começo.

Flávia - Como foi que você chegou ao livro?

Wellington - Foi um problema que tive com a construção do trabalho. Quando você chega com o teatro na escola, ele é um perigo tanto psicológico como físico. Psicológico porque as crianças podem se tornar seres pensantes e enfrentar as pessoas, e isso pode ser uma afronta para um adulto. Eu não acho que deva dar aula para o aluno de forma vertical, pois assim, eu exploro as possibilidades criativas dele. Eu não consigo captar dele

qualquer possibilidade criativa porque eu estou vindo de baixo para cima. Eles querem me desafiar assim: “já que você nos liberou para que você possa ter essa criatividade e agora temos os argumentos para fazer, então ou você nos dá algo que nos agrada ou a gente não faz, porque agora nós temos as armas”. Eu tenho de convencer eles de novo de que o que eu estou fazendo vai ser interessante. Antes do livro, eu tentava provocá-los ao máximo, mais próximo da realidade deles. E aí é um perigo porque eu vou falar de sexo, violência, assassinato, Boal, Paulo Freire. São autores muito perigosos junto com o teatro, porque é falar da vida deles. Quando eu usei o Boal eu resolvi os problemas entre eles, mas esses problemas se multiplicaram para fora da escola.

Flávia - Você conseguiu fazer Fórum com eles?

Wellington - Sim, o que eu mais fazia. Eles faziam pequenas brigas, eles enchiam a escola de porrada mesmo. Eu levava essas desavenças para a sala de aula e discutia a relação. Eu arrumava quem narrava a história, quem atuava, era uma história real que acabou de acontecer. Aconteceu no recreio e era minha a próxima aula. Então eles adoravam. Tinha o narrador que contava várias versões, tinha as pessoas que atuavam e tinham os que desconstruíam. Surgiu uma conversa que eu queria transformas os alunos em homossexuais.

Flávia - Isso foi falado para você?

Wellington - Foi a ouvidoria que veio e disse o professor Wellington quer transformar os alunos em homossexuais. Teve uma briga violenta na escola entre duas meninas. Quando começou a aula perguntei se as duas queriam participar, não quiseram, ficaram nos seus cantos. Era uma turma muito cheia e cada um que contasse a versão da briga, e as meninas apenas ouviam os diferentes enredos. Mas tinha um grupo de meninos que era extremamente debochado, brincalhões coisa de criança. E eles me deram a proposta de eles fazerem a versão do caso, eles os meninos. Eles fizeram uma versão tipo zorra total, debochada.. homossexualizada... a turma inteira rindo. Ao final as duas estavam rindo, limpando o sangue uma da outra e nem um momento pedi para ficarem juntas. A turma entrou em um unísono de compaixão e afeto no jogo do Boal chamado teatro fórum. Porque elas viram o quanto era desnecessário o que elas estavam fazendo, elas

entenderam que era desnecessário e acabou o problema. Derrubaram o muro e construíram uma outra coisa. Só que isso continuou reverberando porque não era só essa aula, eram várias outras. E eles chegam em casa querem resolver esses problemas, eles perguntam, eles questionam e isso incomoda. E as aulas chegam de maneira às vezes equivocadas na cabeça deles. Eles acham que o que eu fiz pode ser uma coisa boa, pode ter resolvido o problema, mas não foi do melhor jeito. Eles acham que deveria ter colocado de castigo, ter usado o sistema.

15 de julho continuando a última entrevista do professor Wellington.

Flávia - você tem buscado algum tipo de formação continuada para melhorar a sua metodologia, o seu trabalho em sala de aula?

Wellington - Formação continuada é bem complexa porque tem duas formas: a que você recebe do seu local de trabalho, do órgão público que é a Prefeitura.

Flávia - Você recebeu alguma?

Wellington - Sim. Da Prefeitura. Inclusive quando você participa das mostras de dança, dos festivais de teatro.

Flávia - Então você já fez alguma formação continuada?

Wellington - Pela Prefeitura.

Flávia - Mas voltadas para esses eventos?

Wellington - Sim voltada para esses eventos.

Flávia - Você procura algum tipo de formação continuada?

Wellington - Eu procuro, é uma coisa que me interessa mais que a formação meia bomba... se é que eu posso dizer, que é a formação da prefeitura. Apesar de chamarem alguns professores da Academia, da nossa própria universidade, mas fica muito superficial a coisa, entendeu? Não sei se não se tem um aprofundamento ou se não se

pode se ter um aprofundamento. Eu sempre fico na dúvida se esse aprofundamento poderia ser prejudicial. Gosto das formações continuadas da universidade como fiz para o doutorado o ano passado São mais aprofundadas.

Flávia - Como você descreveria o seu cotidiano como professor?

Wellington - Da minha casa até a estação das barcas gasto com muita força de vontade uns 20 minutos, me arrastando gasto 30. São meia hora, em média.. Espero a barca, que é às 6h30min, atracamos em Paquetá por volta das 7h20 ou 7h30, a aula inicia às 8h. E aí o cotidiano é muito variável porque depende de quem tá na direção. Depende como estão seus colegas no dia, depende como você está no dia.

Flávia - Você se sente cansado desse roteiro que você faz todo dia?

Wellington - Do roteiro não, mas de saber o que eu vou encontrar na escola. Não me cansa, por exemplo, fazer a caminhada, me cansa saber que eu posso ter possíveis problemas na minha prática ou com professores ou com os pais ou com os próprios alunos. Eu cheguei a um ponto que eu parei de “Ah, vamos planejar uma aula...”. Nem pensar...Eu me frustro, porque quando chego eu não consigo dar metade do que eu pensei. No máximo o que eu faço é aproximar o que eu pensei da aula, para a idade dos alunos. Por exemplo, eu dificilmente vou dar Artaud para o sexto ano. Eu observo como estão de alma e de disposição para eu poder propor alguma coisa. Aí, é como eu falei no dia, o livro é um bom guia para isso, porque está tudo planejado.

Flávia - Mas você sempre tenta trazer para as artes cênicas?

Wellington - Tem visuais, música...

Flávia - Você utiliza tudo?

Wellington - Eu levo tudo para a prática do teatro. Se tiver uma imagem ela irá para o corpo, a música o mesmo processo.

Flávia - Você acredita que desenvolveu algum método para trabalhar, depois de todas as tentativas? Imagino que você planejava inicialmente, depois das várias questões.

Wellington - Eu acho que na verdade eu abandonei, acho que você abandona os métodos e coisas novas surgem. Não dá para chamar as coisas novas de método porque não são cotidianas. Cada dia é uma coisa nova, cada dia é uma caixinha de surpresa. Dificilmente eu consigo repetir uma aula, dificilmente eu consigo repetir uma forma de se pensar uma aula. É um vulcão em erupção. Você não sabe o que vai sair dali dentro e em que momento vai explodir. Então não tem como eu dizer vou planejar subir o vulcão hoje. Você vai ter de subir e descobrir o que tem lá. Então qual é o método? Eles querem ficar livres das muralhas da escola e para que isso aconteça eles precisam passar por algumas regras que eu criei. Podemos dizer “método”. Eles precisam passar por algumas regras que eu criei para eu conseguir fazer teatro. Passam pela aula teórica de quais são as regras do jogo. E depois eles descem para jogar. Eu já testei eles descendo direto, eles fazem qualquer coisa que possa parecer um jogo. Mas muito mais pela libertação de estar fora dos muros da escola do que da necessidade do prazer de fazer teatro. Entendeu? Então assim é muito delicado, acho que o entendimento tem, mas o entendimento ainda é muito frágil e quando eles de fato entendem tudo – é isso que eu acho interessante – eles saem da escola, porque eu os pego no sexto e vou amadurecendo com eles até o nono. Eu percebi isso ano passado com as meninas que fizeram o trabalho da violência contra a mulher.

Flávia - Você vai esse ano para a mostra de dança?

Wellington - Não sei ainda. Mas o trabalho do ano passado até hoje é lembrado, pedem aula. Elas hoje vão sozinhas assistir teatro, vão a museus. Uma delas inclusive assistiu uma peça das Negras que estava em cartaz. Então assim eu consegui criar em dez a continuidade ou a ideia de um possível método para que elas pudessem dar continuidade. Há um afeto pelo teatro, um interesse pelas Artes. Elas estariam perfeitas no primeiro ano, se eu tivesse mais um ano com elas, garanto que sairiam coisas lindas, aí eu iria ter um método, iria ter de fato uma construção, mas quando eles acordam acabou.

Flávia - Você já precisou mudar algum planejamento por causa de alguma adversidade encontrada no ambiente escolar? Como foi? E o que você fez?

Wellington - Em todo momento, né. Por exemplo, agora estava tentando ensaiar, criar algumas coisas para a mostra de dança. Como você me perguntou ainda não sei se vou entrar na mostra de dança, eu tenho alguns alunos, mas assim muito frágeis ainda. Já faz umas três semanas que não consigo ensaiar, porque eles estão ensaiando a festa junina. E não é uma coisa minha, a festa junina é da escola e a professora de português ensaia. Não o professor de artes, é uma das minhas imposições na escola. Eu não faço festinha, não faço dia das mães, dia dos pais. Eu posso pegar uma célula que eu que estou trabalhando com eles corporal e inserir nas festinhas, mas trabalhar a festinha não é uma coisa que eu faça.

Flávia - Mas eles te pedem para você fazer isso?

Wellington - Sim, no primeiro ano, depois que eu falei tanto, desistiram. Aí ficou com os outros professores que se interessaram por fazer. Dificilmente pedem para os professores das outras matérias preparem as festas, observe o grau da força pedagógica que as matérias têm sobre os alunos. Na quinta-feira passada eu levei um grupo para uma exposição no CCBB e esse grupo eram 34 alunos. Duas turmas do sétimo em um do oitavo São atividades extraclasse, que é uma conquista que consegui na escola. E o professor de história estava também fazendo uma aula extraclasse com os alunos em alguns museus do Rio. Então, foram vários grupos de alunos, com isso ele não conseguiu dar as provas dele, as de recuperação. Mas ele precisava entregar as notas dele amanhã e agendou essa prova para hoje, que era o dia da minha atividade. Então, dos 21 alunos que participariam dessa atividade comigo, apenas 06 compareceram. O professor, para conseguir que os alunos em dependência fossem fazer a prova, lhes disse que eles só teriam a data de hoje. Escolher entre a aula extraclasse que eles consideram passeio de artes de teatro para o CCBB para ver obras – plásticas, visuais, falando sobre o realismo, sobre a história do mundo enfim – e a história em si que está no livro e que está na disciplina que são obrigados a tirar nota, eles escolhem a disciplina do professor de história. Isso acontece direto o tempo todo, e não é por causa do professor não, é a disciplina. Eles poderiam fazer essa prova depois do recesso.

Flávia - Eles ficaram entre a cruz e a espada.

Wellington - Eu conversei esses dias com o professor, ele falou que só disse para causar um certo medo. Em vez de tentar convencer que fizessem a recuperação paralela em agosto, ele já os amedrontou. E na verdade não é ele, é o histórico. As matérias de artes como também a educação física estão nesse bloco de menos importância para os alunos... parece bobeira, mas de 21 alunos apenas seis comparecerem...

Flávia – Bem, a pergunta eu acho que tem relação com isso. Se você acha que já respondeu, tudo bem. Mas eu vou fazer todas as perguntas que fiz para os outros professores. O quanto você percebe os seus alunos interessados na sua disciplina?

Wellington - Acho que bem poucos. O que torna o interesse deles maior é, como eu falei anteriormente, é quando eles transpõem os muros da escola. Quando eles percebem que minha aula não é tradicional, não vão ficar numa cadeira, não vão ficar na sala fechada. Desperta neles primeiramente o interesse em sair da sala. Com o tempo eu consigo conquistar alguns para a aula, mas são bem poucos. Aí tem uma questão de vergonha: eu nunca consegui fazer com que eles se apresentassem em Paquetá. Eles morrem de vergonha.

Flávia - Você já se observou não trabalhando teatro sua disciplina para resolver questões mais urgentes em determinados momentos?

Wellington - Sim, o tempo inteiro falo de política, sociedade, falo de história, geografia. Usar Boal é isso. Eu uso Boal algumas vezes para solucionar conflitos em sala de aula.

Flávia - Então trabalha Teatro?

Wellington - Sim, eu não deixo de trabalhar. Mas pergunto para você: qual parte da escola não é teatral? Toda ela é. Todos os assuntos, todas as formas de pensar a escola são teatrais. Eu penso isso: teatro é o conflito, é relação de força, é relação de personagem. Porque tudo que está na escola pode ser um potencial teatral. Assim eu acabo trabalhando os dois juntos. E por isso talvez se torne tão polêmico.

Flávia - E daí você começou a tomar cuidado com isso?

Wellington - Sim, e comecei a me apoiar em alguns autores que são autorizados pelo poder público. Assim, algumas vozes foram silenciadas, pois umas estão mais para tumultuar e fazer crueldade por pensar coisa diferente das delas.

Flávia - Você se sentiu silenciado com as ouvidorias?

Wellington - Quando a direção não me protege, sim. A direção atual me protege muito, ela não permite que algumas questões cheguem até a mim.

Flávia - Você acha que ainda há questionamentos sobre suas aulas, apesar de você ter adotado o livro?

Wellington - Eu já ouvi algumas coisas.

Flávia - Mesmo você adotando o livro?

Wellington - Alguns questionamentos ainda chegaram, não sei se é Paquetá. Mas é um pouco o mundo que estamos vivendo hoje. Pelas ideologias que elas não têm elas precisam pegar algumas ideias, ideologia dos outros para poder viver. E aí você vai ter por exemplo. A ideia de ... vou dar uma fugida, mas não tem como ... de educar o filho em casa. Paquetá tem muito essa ideia. A escola é só um apêndice. Eu educo meu filho em casa. Na verdade, isso não acontece. E as crianças chegam com todo tipo de problema cognitivo dentro da escola e algumas mães e pais juram de pé junto que estão educando aí você pergunta como, eles dizem: tá na explicadora que é a coisa lá da década de 20, sei lá ... Então se tem a ideia que você tem o seu filho e você é capaz de educar ele sozinho e que a escola é só um agregado, um apêndice, algo a mais. A ideia é legal, mas ela não acontece por completo. Se faz que se ensina em casa, deixa a responsabilidade para a escola e aí quando a escola toma a iniciativa as pessoas tomam a iniciativa, aí dizem que você não pode falar isso para meu filho.

Flávia - Outros professores passaram por ouvidorias também?

Wellington - Não como eu, eles já esperam que eu vá fazer algo... Já esperam que eu vá causar alguma mudança...

Flávia - Isso te desestimula?

Wellington - Bastante, é claro. Tanto que eu vou desacelerando, vai chegar uma hora que eu vou parar, porque em todo momento você recebe “não”. Eu já estou prevendo os não antes da criação, então você não tem criação.

Flávia - **Você cria estratégias para superar ausências de recursos no seu cotidiano profissional? Você sente falta de algum recurso?**

Wellington - Sim, no começo eu sentia... Principalmente o espaço teatral. Mas depois que eu explodi o espaço teatral... E eu adoro essa palavra... Não sei em que livro eu li, em algum lugar nas minhas capacitações... Acho que foi no mestrado, também está no meu livro.

Flávia - **O quanto você acredita que o exercício do magistério no município do Rio de Janeiro contribuiu para seu exercício profissional? Como o seu trabalho enquanto artista contribui para o seu ser professor?**

Wellington - O professor e o artista? Por que o profissional professor ...

Flávia - **Você foi contratado pelo município para ser o professor, o professor-artista, o artista ...**

Wellington - Eu fui contratado para ser o professor do ensino fundamental ... Para a prefeitura eu dou aula de qualquer coisa ...

Flávia - **De Artes?**

Wellington - Não, qualquer coisa. Eu posso dar aula desde português, história... Coincidentemente eu tenho habilidades para Artes Cênicas, mas a direção passada me usava para dar português, história...

Flávia - Mas com estudo dirigido?

Wellington - Não. Com a falta do professor. Então, faltou professor de português, aí eu dava aula de português.

Flávia - Eu nunca soube disso direito, mas sei que eles mudaram isso do professor do ensino fundamental. Eu sou professora de Artes Cênicas.

Wellington - Mas pede-se e se habilita de acordo com a lei lá na prefeitura a dar aulas em todos os segmentos dentro da sua habilidade e inclusive nas outras. E aí o que eu fazia na outra direção.

Flávia - Eles te pediam para você, no caso, dar aula de outra matéria?

Wellington - Sim, de outra matéria. Eu só recusava dar aula de matemática, porque eu achava um pouco absurdo. Imagina eu dar aula de matemática... Mas quando era história ou português – eu usava a história do teatro que dá para contar a história do mundo. E usava a teoria do teatro para dar português. Continuava dando teatro, mas tinha essa concepção que vai de direção para direção, de que o PEF da prefeitura pode dar qualquer aula. E isso ajuda o professor? Não. Enterra o professor.

Flávia - Vou melhorar a pergunta: trabalhar na prefeitura do Rio de Janeiro contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

Wellington - Trabalhar na prefeitura como professor contribui bem pouco para minha realidade de professor. Mas, com o envolvimento com os alunos artisticamente me satisfaz. Porque o espetáculo que eu montei agora, que está em cartaz, ele é fruto das minhas observações feitas com os alunos. Porque ele é totalmente artesanal, totalmente pedagógico. As pessoas se emocionam, elas veem que é possível elas fazerem aquilo.

Porque é totalmente manual, não tem nada que não seja palpável e possível de ser feito. É teatro de bonecos, teatro de gestualidade. Coisas que a gente faz com os alunos em sala de aula. E aí quando eu passei isso para o profissional, aí virou uma potência, a meu ver. Positivamente, nos dois lados, tanto artisticamente quando financeiramente. Porque você barateia o custo da construção do espetáculo, porque tudo é manual, tudo é artesanal.

Flávia - Eu já escutei o contrário: que está fazendo a atividade artística ajudava muito na sala de aula. No seu caso a sala de aula te ajudou. E o artista e o professor, como está esta relação?

Wellington - O professor toma muito tempo do artista, apesar de ter esse tempo de observação para alimentar o artista. Mas só a observação não adianta. Você tem que obrigar o professor ficar de escanteio para o artista ascender em cima dessas observações. Senão você enterra o artista, porque é muito tempo, são quarenta horas. Acordo 5h15 da manhã e só volto em casa 18:00h, um dia ou outro volto às 16h, e tem toda sua vida atrás, isso causa esgotamento, cansaço. São seis, sete turmas para você elaborar...Para você ter uma ideia como essa relação é difícil eu fiquei quatro meses ensaiando duas vezes por semana a peça, eu saía da escola e ia direto para o Valqueire para ensaiar. Foi o espaço que conseguimos para ensaiar. Eu pegava o ônibus às 18h30 no centro da cidade chegava no Valqueire às 20h30, ensaiávamos até às 23h30, voltava para casa e só iria dormir 01:00 para acordar as 05:00 e para fazer tudo de novo. O professor suga o artista porque ele não dá espaço, por causa da carga horária.

Flávia - E esse momento da criação que era uma das coisas que eu sentia dificuldade. Da criação do artista e da criação do próprio professor, é tão exaustivo que você não tem tempo de pensar, elaborar.

Wellington - Você não tem o ócio... E olha como é louco, eu achei esse ócio quando eu solto os alunos. Naquele momento em que eu os deixo soltos e eles que vem para mim. Se eu não fizesse isso, se eu ficasse em cima deles como os métodos que eu ouvi falar que indicam fazer: “ai tem de ficar junto com o aluno”. Sobre a mediação... Se eu ficar o tempo todo mediando-os, então não íamos respirar. Então eu os solto para poder respirar, para poder pensar e ter o meu ócio. Quando eu os soltava e de longe via eles fazendo, eu

imaginava o que eu poderia fazer com aquilo artisticamente com meu ator à noite nos ensaios lá em Valqueire. Então era o momento que eu tinha, e não era ruim. Quando as crianças voltam para mim para mostrar o que fizeram, eu tenho uma ideia de como elas podem melhorar o que elas acabaram de mostrar. E aí ela vai de novo e depois ela volta. Eu acho que isso, além de dar responsabilidade e autonomia para as crianças, eu também dou para o ócio para ajudá-las a criar.

Flávia - Eu lembro que você falou que no seu estágio tinha uma pessoa que dizia que você tinha de mediar o tempo inteiro.

Wellington - Sim, fiquei três anos mediando e achei a experiência horrorosa. Eu não via resultado. As crianças faziam exatamente o que a professora queria e elaborava. Eu penso que não é por aí... Porque ela parte do princípio que a criança é um saco vazio que ela tem de encher. E as crianças são cheias de criações. Podem ser polêmicas ou não, mas elas estão cheias de criações.

Flávia - Agora vamos falar da universidade: Como você avalia o ensino oferecido na academia na preparação para sua prática escolar? Como foi seu processo na graduação que você aprendeu e como você o utilizou na sua prática com a escola?

Wellington - Eu misturei tudo e foi útil misturar. Mas a minha vantagem foi que eu fiz duas universidades ao mesmo tempo. Eu fazia teatro e dança. Tudo que eu aprendia no teatro e faltava na dança eu jogava para a dança. Tudo que tinha na dança que faltava no teatro eu jogava no teatro. Eu fiz dança na UFRJ, mas eu não terminei, faltaram oito matérias, parei porque fui fazer mestrado. Para mim foi enriquecedor, eu falo até isso em meu livro. Porque sem isso eu não teria esse leque, esse baú de coisas para a criação dos alunos. Porque não adianta ter só o teatro que é livre e liberto e que aparentemente pode se fazer de tudo: ao mesmo tempo eu tenho a dança que é fechada, estruturada, tem uma necessidade de uma disciplina maior. A junção dos dois para mim foi essencial, porque eu não fiquei nem tão solto e nem tão rígido. Então tem o momento que eu preciso deixar os alunos soltos e depois tem o momento que eu preciso deixar eles mais firmes nas técnicas, nas teorias. Mas se eu tivesse só um, desconfio que não seria tão enriquecedor para mim, foi essencial ter os dois... Você vê coisas na faculdade de dança que não

existem no teatro e você vê coisas no teatro que não existem na faculdade de dança. E eu não entendo por que a gente não mistura.

Flávia - Você quer falar sobre algum tema? Alguma coisa que eu não tenha lhe perguntado nessa entrevista?

Wellington - Eu acho que eu falei de tudo.

Anexo - 10

Entrevista n° 4
Professora Glória

Flávia: Hoje são 04 de julho e Glória veio generosamente na minha casa, para fazer essa entrevista.

Flávia - Por que você abandonou o município?

Glória - Acho que foram muitas coisas, há um tempo eu queria largar, fiquei sete anos. Mas a primeira coisa: eu nunca tive muito interesse em estar em sala de aula. Eu acho que todo mundo de teatro que cai na sala de aula é para se sustentar. Quando cheguei aqui no Rio era a alternativa que tinha para me manter, daí fiz o concurso. Foi muito desgastante no sentido de não me sentir preparada.

Flávia - Fazia quanto tempo que estavas formada?

Glória - Eu me formei em 2010, e em 2011 já estava em sala de aula, com pouquíssima experiência. Tinha feito apenas um estágio em uma escola para a disciplina da universidade. E no próprio estágio, eu já pensei: “Meu Deus do céu, que loucura é essa?”. Acho que foram dois meses, o período que estagiei.

Flávia - Que escola?

Glória - Foi na Várzea (em Recife). A matéria era de didática, e nós precisávamos observar uma aula. E foi justamente para uma escola do município, perto da Universidade Federal. Achei uma loucura, desesperador. De fato, eu não tinha experiência. Em 2011 mudo para Rio e entro em sala de aula. A minha analista me perguntou se eu não me cobrava demais em relação à escola.

Flávia - Você conversou isso no período em que trabalhava na escola?

Glória - Foi o ano passado, eu saí em abril do ano passado (2018) e acho que em novembro conversamos. É que estava me questionando o que iria fazer. Eu saí de um sufoco, mas como ganhar dinheiro? Devo ter ido a seis ou oito encontros com ela e em dois eu falei muito da escola, e falava chorando. Eu não esperava que fosse chorar, eu tinha um sentimento de impotência.

Flávia - Você sentia-se impotente no período que estava na escola?

Glória - Era no período mesmo, eu via um problema enorme – talvez você sinta isso também – e me via pequenininha. As vezes nos sentimos só... via criança sem estrutura, não eram todas. Mas você vê coisas que não pode resolver.

Flávia - Você acha que se envolveu com as problemáticas sociais?

Glória - Sim. E eram muitas que nós não podíamos resolver, é o problema da estrutura familiar e da escola também. Eu pegava um tempinho de aula no fundamental I, eu não tinha uma sala de aula para teatro, as aulas eram na sala comum mesmo. Acabava que eram trinta minutos, pois quando você chega na sala, primeiro tenta acalmá-los, faz a chamada, com um pouco mais a aula acaba. Era difícil fazer um trabalho. Por exemplo, pintura eu não poderia dar. Logo no início, tentei com que usassem tinta, as crianças se melaram, sujaram o banheiro, foi uma confusão. A segunda vez que tentei trabalhar com pintura, eu pedi um tempo da outra professora. Também pedi para a outra professora da turma me ajudar na organização, separá-los, por jornais em cima das mesas para que quando eu chegasse desse tempo em realizar uma aula. Foram muitos problemas, eu me sentia despreparada. Também tinha relação com o município que não me dava uma boa estrutura, a relação que o município só quer que o aluno passe de ano, enfim.

Flávia - Como foi a escolha em ser professora?

Glória - Em Recife, eu queria estudar teatro, mas só tinha licenciatura, não havia outra opção.

Flávia - **Quando ingressei na Universidade eu só queria fazer teatro. Você sabia que era um curso de Licenciatura?**

Glória - Justamente, eu queria fazer teatro. Eu lembro que pensava: se for para dar aula, darei de matemática, que eu gostava. Mas eu sabia que era de licenciatura, eu não me arrependo, apesar de tudo.

Flávia - **Quanto tempo você lecionou?**

Glória - Foram sete anos apenas, eu iniciei em uma escola, mas, em 2013 a Secretária de Educação Cláudia Costin disse que as turmas do sexto ano teriam apenas música. Então, eu mais uma professora com matrículas recente precisamos sair da escola. No início trabalhei na escola Alexandre Fará, que fica no bairro Ricardo de Albuquerque, depois fui para Virgílio Francisco Monteiro, que fica no bairro Fazenda Botafogo. É próximo a Acarí.

Flávia - **O entorno da comunidade era fácil?**

Glória - A escola em si, todo mundo dizia que era boa, havia um consenso que a escola era legal. Por lá havia outra em que as pessoas diziam ser mais pesadinha.

Flávia - **Gostaria que você descrevesse como era a escola em que você trabalhou, a estrutura física.**

Glória - Parecia uma “cabeça de porco”. A Alexandre Fará era diferente: tinha três andares, era imensa. Quando cheguei na Virgílio... nossa, parecia uma caixa. As paredes não parecem ser de concreto.

Flávia - **É como se fosse isopor com plástico?**

Glória - É.

Flávia - **É uma escola nova então?**

Glória - Não, não é nova. É uma escola bem pequena, eram sete turmas de manhã e sete à tarde. Era um cubículo com o teto baixíssimo.

Flávia - Como você se avaliaria como professora de teatro, como você acha que os outros professores e seus alunos te avaliavam?

Glória - Eu acho que fiz o que pude, apesar da agonia, desespero, pois os três primeiros anos foram muito difíceis. Achava que não sabia fazer. Me perguntava: “Meu Deus, o que faço?”.

Flávia - Não percebia isso em outros professores também?

Glória - Isso... depois dos três primeiros anos percebi que tinha outros professores que não sabiam o que fazer. Quanto às crianças, eu as vezes volto lá e elas me abraçam e perguntam se eu não vou voltar. Agora elas estão sem aula de arte, não conseguiram outro professor. Então aí eu penso: se eu não fui tão bem, mal também não fiz, pois não prejudiquei ninguém. Quanto à relação com os professores era boa.

Flávia - Você sentia que havia diferenças entre as matérias?

Glória - Não sentia. Bem, apenas uma direção que só realizava conselho de classe quando professores de PI não estavam. Eu reclamava, eu até entendia, por causa como a escola é organizada. Mas eu falava sobre a valorização do PI, éramos professores da turma também. Mas pegamos um tempo de aula, é pouco em relação à professora da turma. Eu trabalhava nas catorze turmas. Eu teria que ficar em doze, mas como não havia professor eu fazia tipo uma dupla. Nem compensava, a diretora me dizia que eu era resistente. Mas havia um desgaste emocional. Um tempo só é desgastante demais.

Flávia - O que você trabalhava com os alunos?

Glória - Trabalhava um pouco de Artes Plásticas. Exemplo: houve um período que trabalhei Romero de Brito e outro com Tarsila do Amaral. Baixava fotos dos artistas, mostrava através do *Datashow*, apresentava o trabalho. Daí o tempo acabava. Pois montava tudo na hora: pegava computador, extensão – aí não funcionava: troca. Acalmava a turma, levava uns quinze minutos, conversava um pouco sobre o artista, acabava o tempo e já seguia para outra turma para fazer tudo outra vez. Outro dia pegava um quadro da Tarsila, pedia para eles pintarem ou que recriassem baseados em alguma obra. Eles pedem muitos desenhos, pois pensam arte como desenho, temos que fazer um pouquinho de cada coisa. No teatro, trabalhava improvisado, as crianças gostam muito! Pediam para fazer, se dividiam em grupos, mas para fazer com toda turma levava umas

três aulas. Às vezes alguns queriam repetir e eu negociava, dizia que precisava esperar, que o outro grupo iria mostrar. Ou dava atenção a um grupo e melhorava a cena ou você pensava no outro que quer fazer também. Eu pensava nesses, pois não dá para passar a aula trabalhando apenas com seis crianças.

Flávia - Você sempre trabalhou com fundamenta I, no município?

Glória - Sim, no início eu tive um sexto ano, mas depois apenas o fundamental I.

Flávia - Quando você começou a trabalhar Artes Plásticas?

Glória - Eu percebi a necessidade deles, eles pediam para desenhar.

Flávia – Mas você iniciou dando aulas de teatro?

Glória - Sim, eu trabalhava muito com improviso. Houve uma turma, acho que do quinto ano, que iniciei a trabalhar uma cena, mas senti que eles cansaram em ficar repetindo... Aí, eu recuei um pouco para não os desanimar. Eu dava um tema, pegava filmes, desenhos para que improvisassem a partir dali. Pedia para pensarem em personagens, onde estavam... seguia mais ou menos esse caminho.

Flávia - Você lembra do seu primeiro dia de aula no município?

Glória - Não me lembro exatamente, mas que havia um desespero. As crianças com onze ou quinze anos. Eu sentia não saber de nada. Não lembro do que fiz, mas da angústia que senti. Lembro que participei de uma reunião com os pais, cada professor tinha que ficar com os pais de uma turma. Eu pensava – O que eu vou fazer? Bem, eu fiz!

Flávia - A estrutura escolar contribuía para as oficinas de teatro?

Glória - Não havia espaço para aula de teatro, não tinha nem quadra.

Flávia - Faziam aula de Ed. Física na sala?

Glória - Tinha uma área ao lado do refeitório que era usada. Ao lado da sala de aula havia outro espaço, mais além de ser aberto também funcionava como estacionamento. Não dava, por exemplo, para deitar-se no chão, não dava para correr ou fazer algum barulho, pois isto poderia atrapalhar as outras turmas.

Flávia - E na sala de aula, você era obrigada a arrastar todas as cadeiras?

Glória - Eu não chegava a arrastar, eu afastava as duas fileiras da frente. Fazia a cena em frente e o restante ficava como plateia. Uma vez eu arrastei, mas perdi tempo. Pois precisa afastar e depois reorganizar as cadeiras para a próxima aula. Com isso, já havia perdido os cinquenta minutos de aula.

Flávia - **Você adotava algum método no seu cotidiano escolar? Se percebeu desenvolvendo algum?**

Glória - Eu tentava trabalhar um pouquinho de desenho, de música e teatro, claro. Eu tentava trabalhar um pouquinho com cada coisa.

Flávia - **Como você fazia o trabalho com música?**

Glória - Bem, eu queria apresentar algumas músicas, como as do Chico Buarque, Milton Nascimento, Ivan Lins. Eu disse, olha: eu vou trazer umas músicas e vocês me trarão outras indicações, pedi para eles trazerem o que eles queriam ouvir. Eu levei as músicas “Aquarela”, “A Banda”, que eles conheciam de uma novela, acho que Chiquititas. Tinha outra que eles conheciam e eles gostavam muito. Os mais velhos eu tentei com que analisassem a letra e depois comentar, era um funk sem muita letra e outra de Roberto Carlos. Acho que foi para o quarto ou quinto ano. Tive até um problema com uma mãe que é evangélica... enfim.

Flávia - **Com que música ela achou que não era bom?**

Glória - Eu não lembro... acho que foi “É preciso saber viver”.

Flávia - **Qual era o questionamento dela?**

Glória - Foi por causa do funk, ele não tinha muita letra, e ela não queria que o filho escutasse. Falei com ela e disse: “Não, mãe, é justamente para comparar o que tem de legal em uma letra, para não dizer apenas: não presta. Era só para a criança refletir um pouquinho”.

Flávia - **Para as aulas, você se apoiava em algum teórico?**

Glória - Eu estudei o livro da Olga Reverbel, da Viola Spolin, li o livro do Flávio Desgranges, Boal. O da Spolin eu não gostava muito, porque não consegui aplicar em sala. Eu estudei vários. Mas, por exemplo o da Olga dizia: “Caminhe pela sala”. Eu não tinha sala.

Flávia – Mas você dava aula na sala e no “pátio”?

Glória - Raramente usava o patiozinho. Então, muita coisa que eu achava bacana não tinha condição, o espaço físico que não ajuda. Ou eu que não sabia aplicar, pode ser até que funcionasse, e eu não saber usar. Então as coisas aconteciam na medida que as crianças iam pedindo. Essa história do desenho, eu peguei um livro que falava sobre os rabiscos e que reconhecia como desenho. O desenho não é uma cópia, eu li sobre isso. Eu queria trabalhar o estigma de “eu não sei desenhar”. Muitos dos alunos dizem que não sabem desenhar, eu pegava forma geométrica e eles faziam arte abstrata, eu até fiz uma exposição.

Flávia - Você usava os Parâmetros Curriculares e as Orientações Curriculares?

Glória - Acho que peguei os parâmetros para fazer os planejamentos e as orientações. Fiz também as capacitações com a Leda – as capacitações eram ótimas. Eu participei de uma capacitação que no final terminava com um espetáculo, fizemos o Ariano e acho que depois foi com Nelson. Tiveram outras montagens, eu participei de duas. Então com as minhas turmas eu nunca fiz um trabalho de conclusão, eu não sei se pessoas que trabalham em outro segmento conseguiam. Eu acho que eu não saberia fazer, se fosse para fazer apenas com uma turma eu deixaria as outras de fora. Mas também fazer com as 14 turmas, não tinha condições.

Flávia - O que estás fazendo agora, depois que saiu do município?

Glória - Eu estou fazendo teatro, e é uma coisa que eu nunca vou deixar de fazer.

Flávia - Como era o seu cotidiano como professora?

Glória - Eu trabalhava às segundas e terças-feiras, o dia todo. Pela manhã dava três aulas e à tarde duas ou três. E na quinta eu também trabalhava.

Flávia – Você acha que desenvolveu uma metodologia própria quando estava em sala de aula?

Glória - Eu fui descobrindo como criar formas no meu dia-a-dia. Não sei se era uma metodologia própria... eu fui criando possibilidades...

Flávia - Você já mudou algum planejamento por causa de alguma adversidade?

Glória - Adversidade mais ligada a comportamento da turma, às vezes foi necessário.

Flávia - **Você tinha alunos muito agitados?**

Glória - Os menores. Trabalhar com os menores era difícil, eram muito agitados. Não dava para fazer quase nada.

Flávia - **Você preferia trabalhar com turmas do quinto e quarto ano?**

Glória - Sim, com certeza, primeiro e segundo são difíceis.

Flávia - **Eles apresentavam interesse na sua disciplina.**

Glória - Sim, apesar da agitação eles tinham, uns mais, outros menos.

Flávia – **Você já se percebeu trabalhando sua disciplina para solucionar questões que pareciam mais urgentes em determinados momentos?**

Glória - Sim, questão de comportamento. O ser humano deve vir primeiro, paramos por causa de brigas e às vezes é necessário dar ‘sermão’. Há coisas mais urgentes do que desenhar ou fazer uma cena.

Flávia – **Você se lembra se criava estratégias, táticas para superar ausências de recursos no seu cotidiano profissional?**

Glória - Sempre. A falta de uma sala, os tempos. Se fossem dois tempos haveria uma diferença. Com dois tempos eu teria menos turmas e saberia o nome dos alunos. Sem Internet ou som eu tinha que achar meu jeito.

Flávia – **O quanto você acredita que o exercício do magistério no contexto do Município do Rio de Janeiro contribuiu para seu desenvolvimento profissional?**

Glória - Contribuiu. Na greve, em conversa com alguém mais experiente, ela me falou que ao menos eu sabia que o caminho que estava podia ser outra coisa. A teoria que tenta ver a formação global na escola, acaba caindo por água abaixo. Nós sabemos a teoria, mas na prática falhamos. Eu percebi neste tempo que eu não era a única que não sabia das coisas.

Flávia - **Eu não entendo por que você saiu do Município com essa ideia que não sabia.**

Glória - Eu tinha essa sensação, e se por um lado é bom, porque procuramos melhorar o outro, é o que pode nos paralisar.

Flávia – O artista e o professor, como era essa relação? O artista te dava apoio em sala de aula?

Glória - Eu acho que não, eu não sei..., mas eu acho que nunca fiz um vínculo.

Flávia – Como você avaliaria o ensino oferecido na academia na sua preparação para a prática escolar?

Glória - Eu sinto que poderia ser mais potente.

Flávia – Em que sentido?

Glória - Assim... Eu não queria estar em sala de aula, por um lado foi bom, pois foram poucas disciplinas no Centro de Educação. Tinha matérias sobre metodologia do teatro, mas o engraçado é que até na universidade a pessoa que dava aula de teatro não tinha experiência com sala de aula e se tinha era pouca. A experiência era em salas da Universidade.

Flávia - Acha que o curso era voltado para o ensino de teatro?

Glória - Era um pouco de bacharelado com licenciatura. No final ele puxava para as disciplinas de educação. Agora, está mais focado para a licenciatura, houve reforma no currículo e mudou muito.

Flávia – Há quanto tempo estás formada?

Glória - Terminei em 2010.

Flávia – Há alguma pergunta que você gostaria de falar, além do que lhe foi perguntado nesta entrevista?

Glória - Acho que não... falamos de muitas questões... há uma coisa: me incomoda o número de alunos para tentar dar uma aula legal, além do espaço físico. Sei que não é possível... que seja um sonho. Em vez de trinta crianças ter umas vinte.

Flávia - Fundamental I são trinta crianças, podendo ultrapassar dez por cento?

Glória - Sim... outra coisa. As crianças especiais: nos jogam as crianças e a professora que se vire. A inclusão é ótima, já vi crianças se desenvolverem. Mas alguns sem condição. Já tive alunos muito graves, que batiam nos outros. Já levei tapa na cara. Em 2017 recebemos um rapaz para acompanhar os alunos especiais, ele não tinha experiência.